

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de DJILALI BOUNAAMA DE KHEMIS MILIANA



Faculté des lettres et des langues étrangères
Département de Français

Mémoire du Projet de Fin d'Etudes
Pour l'obtention de diplôme

Master

En

Didactique du FLE

**L'impact des stratégies de lecture sur la compréhension d'un texte écrit
chez les élèves de troisième année secondaire**

Sous l'encadrement de :

Mr BENKRAMA Chahir

Présenté par :

1-GUERRABEN Chahira.

2-BEKHETAHINE Nadia.

3-ZEBLANE Nesrine.

Année Universitaire 2017/2018

RÉSUMÉ

Le présent travail s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Il traite, d'une part, des stratégies de lecture utilisées par les élèves de troisième année secondaire pour comprendre un texte et, d'autre part, de l'enseignement de ces stratégies en séance de compréhension de l'écrit. Notre vœux est de voir à travers cette recherche si les élèves des classes de troisième année secondaire construisent du sens en utilisant des inférences ou ont recours seulement aux informations trouvées dans le texte. Nous visons, aussi, à voir s'il y a enseignement des stratégies de lecture au sein de ces classes. Pour mener à bien cette recherche, un test de compréhension sera soumis aux élèves et sera analysé par la suite. Les pratiques de classe seront, elles aussi, analysées.

Mots-clés : Compréhension de l'écrit, stratégies de lecture, pratiques de classe, psychologie cognitive.

ملخص

هذا العمل جزء من تعليم الكتابة. وهي تتعامل من جهة مع استراتيجيات القراءة المستخدمة من قبل طلاب الثانوية في السنة الثالثة لفهم النص. ومن ناحية أخرى تدريس هذه الإستراتيجيات في القراءة والفهم, يتمثل هدفنا في رؤية هذا البحث إذ قام طلاب الصف الثالث ببناء المعنى باستخدام الاستدلالات أو استخدام المعلومات الموجودة في النص فقط. كما نهدف أيضا إلى معرفة ما إذا كانت هناك إستراتيجيات لتدريس القراءة داخل هذه الصفوف لتنفيذ هذا البحث, سيتم تقديم اختبار فهم للطلاب وسيتم تحليله لاحقا, سيتم أيضا تحليل الممارسات التطبيقية

الكلمات المفتاحية : فهم القراءة إستراتيجيات القراءة , الممارسات التطبيقية , علم النفس المعرفي.

REMERCIEMENT

Avant toute chose Nous remercions **ALLAH** le tout puissant pour sa clémence et sa miséricorde a travers ces quelque mots

Nous tenons a remercier notre directeur de mémoire M, BENKRAMA CHAHIR qui nous a guidées tout au long de réalisation de notre projet et qui a apporté ses conseils avisés

Nous remercions les membres du jury d'avoir accepter de lire et d'examiner notre travail

Un grand merci va aux deux enseignants qui m'ont accueilli dans leurs classes.

Enfin nous remercions la famille GUERRABEN BEKHTAHINE ZEBLAN et toute la personne ayant contribué de prés ou de loin à la confection de ce travail

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ.....	I
REMERCIEMENT.....	II
TABLE DES MATIERES.....	III
LISTE DES FIGURES.....	IV
LISTE DESTABLEAUX.....	V
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	01
ARCHITECTURE DU MEMOIRE.....	02

CHAPITRE 01

lecture et compréhension deux processus allant de pair.

Introduction.....	03
1.1 La lecture.....	03
1.2 La compréhension	05
1.2.1 Qu'est ce que comprendre ?.....	05
1.2.2. Interaction lecteur, texte, contexte.....	08
1.2.2.1La variable lecteur	09
1.2.2.2 La variable texte.....	12
1.2.2.3 La variable contexte.....	14
Conclusion	15

CHAPITRE 2

Les stratégies de lecture.

Introduction.....	16
2.1 Stratégie.....	16
2.2 Stratégie, processus.....	17
2.3 Stratégies de lecture.....	17
2.3.1 Stratégies à mobiliser avant la lecture.....	18
2.3.2 Stratégies à mobiliser pendant la lecture.....	21
2.3.3 Stratégies à mobiliser après la lecture.....	25
Conclusion.....	27

CHAPITRE 1

METHODOLOGIE ET ANALYSE DES REPONSES AU TEST DE COMPREHENSION.

Introduction	28
1.1Méthodologie	28
1.1.1Présentation du public	28
1.1.2Présentation du corpus	29
1.1.2.1Test de compréhension	29

1.1.3 Démarche	30
1.2 Analyse qualitative des réponses au test de compréhension.....	31
1.2.1 Structure de surface	31
Conclusion 1	47
1.2.2 L'inférence	48
Conclusion 2	55

CHAPITRE 2

ANALYSE DE L'ACTIVITE DE COMPREHENSION DE L'ECRIT.

Introduction	56
2.1 Présentation de la séance de compréhension de l'écrit	56
2.2 Analyse de la séance	56
2.2.1 Les objectifs de la leçon	56
2.2.2 Les étapes de la leçon	56
Conclusion	59
Conclusion générale	60

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANNEX

LISTE DES FIGURES

Fig. 1-1- Modèle contemporain de compréhension en lecture de Giasson.....	09
Fig. 1-2- Les composantes de la variable lecteur.....	09
Fig. 1-3- Les processus de lecture et leurs composantes.....	11
Fig. 1-4- Dimension de l'étude de la variable texte.....	13

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1-1- Réponses à la première question du test de compréhension.....	31
Tableau 1-2- Réponses à la troisième question du test de compréhension.....	34
Tableau 1-3- Réponses à la quatrième question du test de compréhension.....	36
Tableau 1-4- Réponses à la cinquième question du test de compréhension.....	39
Tableau 1-5- Réponses à la neuvième question du test de compréhension.....	42
Tableau 1-6- Réponses à la dixième question du test de compréhension.....	44
Tableau 1-7- Réponses à la onzième question du test de compréhension.....	46
Tableau 1-8- Réponses à la deuxième question du test de compréhension.....	48
Tableau 1-9- Réponses à la sixième question du test de compréhension.....	50
Tableau 1-10- Réponses à la septième question du test de compréhension.....	52
Tableau 1-11- Réponses à la huitième question du test de compréhension.....	54



**PARTIE
THEORIQUE**

CHAPITRE 1 :
LECTURE ET COMPREHENSION DEUX
PROCESSUS ALLANT DE PAIR.

INTRODUCTION GENERALE

L'écrit occupe une place prépondérante dans l'enseignement du FLE en Algérie. En effet, on accorde une grande importance à l'enseignement des activités relevant de ce code ausein des classes algériennes tant au niveau de la réception qu'au niveau de la production. Le présent travail s'intéresse au niveau de la réception, plus exactement à la compréhension de l'écrit.

La compréhension de l'écrit est l'activité qui permet à l'élève d'être en contact direct avec le texte. Durant cette activité, l'élève devrait apprendre à déchiffrer, à analyser, à inférer et à mobiliser un certain nombre de stratégies pour comprendre le texte. L'enseignant a, pour sa part, le rôle d'aider l'élève à reconstruire le sens du texte étudié en l'incitant à effectuer ces opérations mentales.

Dans ce travail, nous nous intéressons aux types de stratégies de lecture convoquées par les élèves de troisième année secondaire, si stratégies il y a, pour comprendre les textes ainsi qu'à l'enseignement de ces dites stratégies. De ce fait, la question principale autour de laquelle sera axée notre recherche est la suivante :

En séance de compréhension de l'écrit, est-ce que les élèves de troisième année secondaire ont recours aux stratégies de lecture pour améliorer leur compréhension des textes? Autrement dit Quelles stratégies de lecture mobilisent-ils pour comprendre ces textes?

Pour traiter cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes:

- ✓ Les élèves ne feraient pas d'inférences ; ils se focaliseraient seulement sur la structure desurface.
- ✓ L'activité de compréhension de l'écrit assimilerait à un moment de réception au cours duquel on n'enseigne pas les stratégies.

Pour vérifier ces deux hypothèses, nous aurons à analyser les réponses des élèves au test de compréhension ainsi que le déroulement d'une séance de compréhension de l'écrit.

ARCHITECTURE DU MEMOIRE

Ce mémoire s'organise autour de deux parties : un cadre théorique dans lequel nous inscrirons notre recherche, et une partie pratique consacrée à la présentation des résultats auxquels nous aurons abouti.

Le volet théorique se compose de deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous traiterons de la notion de compréhension de l'écrit. Dans ce chapitre, nous tâcherons de définir les notions de « lire » et de « comprendre » du point de vue cognitif et nous essayerons d'expliquer, en outre, les processus de compréhension. Le deuxième chapitre sera consacré à la notion de stratégie du lecture

Le volet pratique, consacré à la vérification des hypothèses préalablement émises, se subdivise en deux chapitres. Le premier sera dédié à l'explication de nos choix méthodologiques ainsi qu'à la présentation des résultats au test de compréhension. L'analyse des pratiques de classe fera l'objet du deuxième chapitre.

CHAPITRE 1 :

LECTURE ET COMPREHENSION DEUX PROCESSUS ALLANT DE PAIR.

Introduction

L'activité de compréhension de l'écrit est une des séances les plus importantes de la séquence didactique. En effet, c'est à travers cette activité que l'élève apprend à étudier et analyser les textes. La compréhension de l'écrit est liée à la lecture; c'est à partir de celle-ci que l'élève a la possibilité d'accéder au sens du texte.

Dans le chapitre suivant, nous allons essayer de définir les notions de lecture et de compréhension du point de vue de la psychologie cognitive tout en montrant les liens existants entre ces deux processus.

1.1. La lecture :

L'activité de lecture est une activité complexe. Elle ne consiste pas simplement à identifier et reconnaître des suites graphiques, les mots d'un texte ou à mobiliser des connaissances phonétiques, lexico-sémantique et morphosyntaxique qu'on aurait d'une langue.

L'activité de lecture nécessite la mise en marche de certaines stratégies qui permettent le traitement de l'information et la construction du sens.

« De façon simplifiée, on peut dire que la lecture est aujourd'hui unanimement considérée comme une activité de traitement de l'information extrêmement complexe : elle comprend la prise de l'information par l'œil, la construction de sens à partir des informations perçues, le stockage en mémoire, l'intégration aux informations antérieures et la réaction cognitive et affective au sens construit » George Adams et al, 1998 : 10.

Ainsi, lire c'est en même temps :

➤ **Prélever de l'information**

Lors de l'activité de lecture l'œil est fixé sur l'information essentielle contenue dans le texte (fixation fovéale) et perçoit simultanément d'autres données (vision périphérique). La zone de vision fovéale permet le traitement et l'identification de l'information. La zone périphérique permet d'effectuer un prétraitement de l'information qui sera traité par la zone fovéale ultérieurement. Ces deux zones englobent une partie approximativement grande du texte appelée empan.

Il est à noter que le traitement et l'identification des données se fait séquentiellement : la zone de texte perçue fovéalement et périphériquement (empan) se limite à plus au moins 20 caractères.

L'activité de lecture n'est pas seulement une activité visuelle. La lecture présuppose une certaine connaissance de la langue. Franck SMITH cité par Foucambert aborde ainsi cette question : « Lire met en jeu deux modes d'information, l'une qui se trouve devant le globe oculaire, sur la page imprimée, que j'appelle "information visuelle" et l'autre située derrière le globe oculaire, dans le cerveau, que j'appelle "information non visuelle". L'information non visuelle, c'est ce que nous savons déjà, sur la lecture, sur le langage, sur le monde en général » (Foucambert, 1983 :2).

➤ **Traiter de l'information**

Le traitement se fait à travers l'accès au lexique mental qui permet d'associer aux signifiants des signifiés pertinents. Le traitement consiste en la construction des hypothèses de sens à partir d'indices visuels et linguistiques ainsi qu'à repérer des informations explicites et implicites du texte en faisant des déductions et des inférences.

➤ **Mémoriser et intégrer les informations**

Lire c'est construire un sens global du texte. Cette construction nécessite l'adjonction des données retenues dans la mémoire de travail au cours de la lecture et des données déjà stockées dans la mémoire à long terme pour former un tout. Elle présuppose la sélection d'informations pertinentes, leur intégration en unités globalisantes et leur réorganisation en un ensemble d'informations cohérent et personnel. « Lire, c'est se construire une représentation mentale personnelle d'un texte » George Adams et al, 1998 : 11.

➤ **Apprécier**

Réagir intellectuellement et affectivement aux représentations mentales construites lors de l'acte de lecture.

Les constructivistes définissent la lecture comme étant une activité de traitement d'information dans laquelle le lecteur fait des opérations de déconstruction/reconstruction des représentations mentales. Ces opérations s'effectuent en interaction avec le texte et le contexte. Ainsi, Tardif déclare :

« Dans le domaine des sciences humaines, il est extrêmement rare d'observer un consensus au regard d'un phénomène particulier. Pour ce qui est de la lecture, il existe

présentement un large consensus qui est en relation directe avec le paradigme constructiviste. Elle est conçue comme une activité de traitement de l'information. Lors de la lecture, comme dans toute activité de traitement d'informations d'ailleurs, la personne doit « délinéariser » ce qui est présenté pour le transformer en une représentation mentale, en une représentation cognitive. Cette transformation correspond essentiellement à une construction de la part du lecteur, construction qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte. » (Tardif, 1994 :86).

1.2. La compréhension

Dans l'acte d'apprendre, un apprenant ne lit pas seulement pour lire mais il lit pour apprendre. Cet apprentissage nécessite la compréhension des textes lus et étudiés.

La compréhension est « l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur ou d'un message écrit par un locuteur. Cette opération nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue et s'inscrit dans un projet d'écoute/ de lecture. » Dictionnaire pratique de didactique du FLE.

1.2.1. Qu'est-ce que comprendre ?

Le mot «comprendre» tire son sens du latin «compre(he)ndere » « (composé de cum« avec » et prehendere« prendre, saisir » littéralement « saisir ensemble, embrasser quelque chose, entourer quelque chose » d'où « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée ».TLFi.

La compréhension est un processus dynamique supposant une activité mnésique. Elle implique la construction de représentations mentales cohérentes. Ces représentations changent et évoluent au fur et à mesure que le lecteur progresse dans sa lecture. Giasson pense que « comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture. » Cité dans Enseigner la compréhension, 2012/2013.

Blanc et Brouillet font remarquer que « la mémoire d'un texte et la mémoire de la compréhension d'un texte sont deux choses très différentes. « évaluer la compréhension requiert de s'interroger non pas sur ce que l'individu a retenu du texte mais bien ce qu'il en a construit. « Le but de toute lecture est de construire une représentation cohérente en mémoire. » Blanc et Brouillet, 2005:28. La compréhension nécessite le traitement et

l'interprétation de nouvelles informations ainsi qu'une mise en relation entre anciennes représentations et représentations récemment construites.

L'acte de comprendre requiert trois opérations : intégration des informations, adaptation au contexte situationnel et sélection des informations pertinentes nécessaires à l'aboutissement de la compréhension. Blanc et Brouillet expliquent que « Comprendre un texte requiert donc d'être capable d'intégrer en un tout cohérent les informations décrites et les connaissances mises en œuvre lors de la lecture. Comprendre un texte nécessite aussi de faire preuve de flexibilité pour s'adapter au contexte situationnel décrit et mettre en avant les caractéristiques les plus pertinentes de la situation. Enfin, comprendre un texte impose de sélectionner, parmi l'ensemble des informations, celles qui sont les plus pertinentes et/ou les plus appropriées à la réussite du processus de compréhension » Blanc et Brouillet, 2005: 30

La lecture compréhension est une activité très importante dans la mesure où elle peut fournir des renseignements sur les processus cognitifs mis en œuvre par le lecteur. C'est à travers cette activité qu'il est possible de se faire une idée sur la manière de réfléchir de l'apprenant. Ainsi, Blanc et Brouillet pensent que la compréhension est un domaine intéressant à étudier dans la mesure où : « la lecture, spécifique à l'homme, constitue une des aptitudes les plus complexes. En effet, la réussite du processus de compréhension d'informations textuelles est fonction, entre autres, des aptitudes basiques qui consistent en un décodage et une analyse syntaxique des informations traitées, de l'accès aux informations stockées en mémoire, de la gestion des ressources attentionnelles, et de la capacité de raisonnement de l'individu. La compréhension de textes apparaît donc comme un des domaines les plus importants pour étudier la cognition humaine en général. Dit autrement, « la compréhension » est comme une fenêtre ouverte sur le fonctionnement cognitif et la complexité des processus à l'œuvre ». Blanc et Brouillet, 2005 : 12

Pour lire et comprendre un texte, le lecteur doit avoir un certain nombre de compétences. Cèbe et Goigoux distinguent cinq compétences :

- ✓ des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits) ;
- ✓ des compétences linguistiques (syntaxe et lexique) ;
- ✓ des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.);

- ✓ des compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) ;
- ✓ des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture). » Cèbe et Goigoux, 2009 :7.

Ces compétences doivent être mobilisées simultanément pour assurer la réussite du processus de compréhension.

- **Compétence de décodage :**

Cette compétence représente la capacité du lecteur à déchiffrer et identifier les mots. Elle suppose la connaissance du principe alphabétique ainsi que la capacité à identifier les graphèmes et à les relier pour former des mots.

- **Compétence linguistique :**

Elle représente la compétence de base. Elle suppose la connaissance des éléments phonologiques, morphologiques et sémantiques nécessaires à la compréhension du texte ainsi que les connaissances des règles grammaticales et syntaxiques qui permettent d'identifier les rapports logiques exprimés dans le texte.

- **Compétence textuelle :**

Sophie Moirand définit cette compétence comme étant une partie spécifique de la compétence de communication. Elle est un ensemble de savoir, de savoir-faire permettant de relier les éléments linguistiques à l'intérieur des textes (relations de coréférence, articulateurs logique, connecteurs...). Souchon explique que cette compétence n'est pas figée ; elle a un caractère évolutif en fonction des expériences de chacun. La lecture est l'une de ces expériences.

En admettant qu'un texte est un processus et non un produit fini, Cicurel nous fait remarquer que plusieurs entrées pourraient être prises en considération :

1. une entrée selon l'architecture discursive (structure événementielle, structure « dialoguée », informative, argumentative) ;
2. une entrée basée sur la recherche d'éléments coréférentiels ;
3. une entrée basée sur l'intention de communication ;
4. une entrée par les marques énonciatives (les marques manifestant l'opinion du scripteur) ;
5. une entrée par les articulateurs ;

6. une entrée situationnelle (origine du document, support, lieu de distribution) ;
7. une entrée prenant appui sur les citations du texte ;
8. une entrée basée sur la progression thématique (à partir de la situation initiale répertorier la succession des informations complémentaires qui sont progressivement introduites dans le texte).

- **Compétence référentielle :**

Implique la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde ainsi que la connaissance des références extralinguistiques des textes.

- **Compétence stratégique :**

Implique l'ensemble des compétences qui permettent au lecteur de repérer et de contrôler ses erreurs de lecture et de compréhension ainsi que de réguler et d'évaluer ces dernières.

La mobilisation de ces compétences suppose deux types de traitements de la part du lecteur « des traitements locaux qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases et des traitements plus globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble. De ces traitements dépendent le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme. » Cèbeet Goigoux, 2009 :7

1.2.2. Interaction lecteur, texte, contexte :

« *Le sens est la résultante du traitement réalisé par un lecteur à partir d'un texte dans uncontexte* » Adams et al, 1998 :13. En effet, comprendre implique une interaction entre lecteur (individu ayant des représentations et des connaissances sur le monde et sur la langue), texte (ensemble d'instructions permettant de produire du sens) et contexte (comprenant toutes les composantes de la situation de lecture)

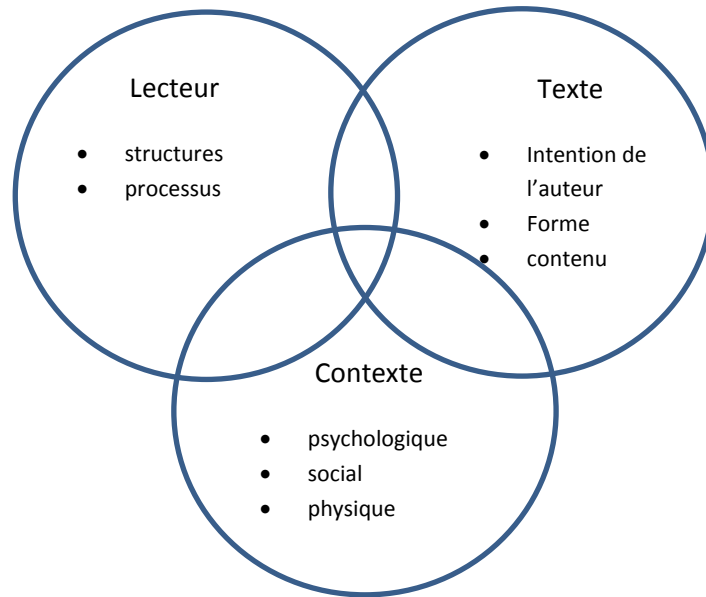


Fig. 1-1- Modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 2004 :7)

1.2.3. La variable lecteur :

Le lecteur représente la variable la plus complexe du modèle de la compréhension. Cette partie comprend les structures affectives et cognitives du lecteur ainsi que les processus de lecture qu'il met en œuvre. « *Globalement, les structures font référence à ce que le lecteur est (ses connaissances et ses attitudes) alors que les processus font référence à ce qu'il fait durant la lecture (habilités mises en œuvre)* » Giasson, 2004 :7.

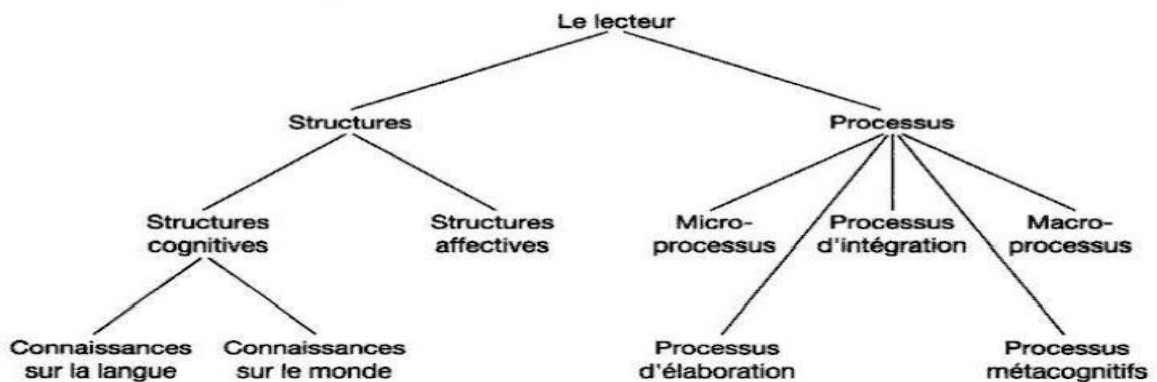


Fig. 1-2- Les composantes de la variable lecteur. (Giasson, 2004 :9)

- **Les structures :**

Les structures englobent ce que le lecteur sait. Elles réfèrent aux connaissances qu'il possède indépendamment des situations de lecture. Certaines de ces connaissances seront sollicitées lors d'une lecture, d'autres seront sollicitées au moment d'une autre lecture.

On distingue les structures cognitives et les structures affectives. « Quoique s'exerçant sur les mêmes « objets » et connaissant des limites assez floues, les structures affectives et les structures cognitives se diffèrent par leur nature : les premières relèvent des affects, les secondes de l'intellect. » Adams et al. , 1998 :13.

- **Les structures cognitives :**

- ◆ **les connaissances sur la langue :**

Ces connaissances sont primordiales pour comprendre les textes. Ces connaissances sont au nombre de quatre :

1) Connaissances phonologique : connaître les phonèmes de la langue cible et savoir les distinguer.

2) Connaissances syntaxiques : connaître comment les mots s'organisent dans une phrase.

3) Connaissances sémantiques : savoir associer aux signifiants les signifiés qui conviennent.

4) Connaissances pragmatiques : connaître les formules de parole et savoir distinguer leurs fonctions.

- ◆ **Les connaissances sur le monde**

Ce type de connaissances est nécessaire à la compréhension des textes. Ainsi, il s'avère impossible de comprendre un écrit sans avoir des connaissances antérieures relevant de divers domaines.

Par conséquent, le lecteur, pour comprendre un texte, sollicite ses connaissances et représentations sur le monde pour les mettre en corrélation avec les instructions du texte lu afin de produire une nouvelle connaissance. « Pour comprendre le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures) » Giasson, 2004 :11.

Adams et Bruce constatent qu'il est impossible de comprendre un texte sans avoir recours aux connaissances antérieures. Ils expliquent que « la compréhension est

l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissances antérieures, un objet complexe, comme le texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification » Adams et Bruce, 1982 :23 cité par Giasson, 2004 :11.

- **Les structures affectives :**

« Dans tout apprentissage, il y a ce que l'apprenant peut faire et ce qu'il veut faire. Ce que le lecteur veut faire est relié à ses attitudes et à ses intérêts, en d'autres mots à ses structures affectives » Giasson, 2004 :15.

Les structures affectives comprennent l'attitude générale du lecteur ainsi que ses intérêts face à l'activité de lecture. Elles représentent, selon Adams, une sorte « d'en-deçà » des structures cognitives. Cette attitude générale interviendra toutes les fois que le lecteur est face à une activité de compréhension de texte.

Le lecteur, en dehors de la situation de lecture, peut avoir une préférence ou une indifférence envers la lecture. Il peut aimer la lecture comme il peut la détester. C'est cette attitude qui interviendra chaque fois que le lecteur est face à un texte.

- **Les processus de lecture :**

Ce sont des processus mis en œuvre simultanément. Ils correspondent à l'utilisation d'un ensemble d'habiletés permettant le traitement et la compréhension des textes. Ces processus se distinguent à travers leurs orientations. On trouve des processus destinés au traitement des éléments phrastiques, des processus destinés à établir une cohérence entre les phrases, d'autres destinés à construire un sens global du texte et à émettre des hypothèses ainsi que des processus permettant de gérer et de réguler la compréhension.

Irwin cité par Giasson propose de diviser ces processus en cinq grandes catégories. Chaque catégorie est composée d'un certain nombre d'éléments.

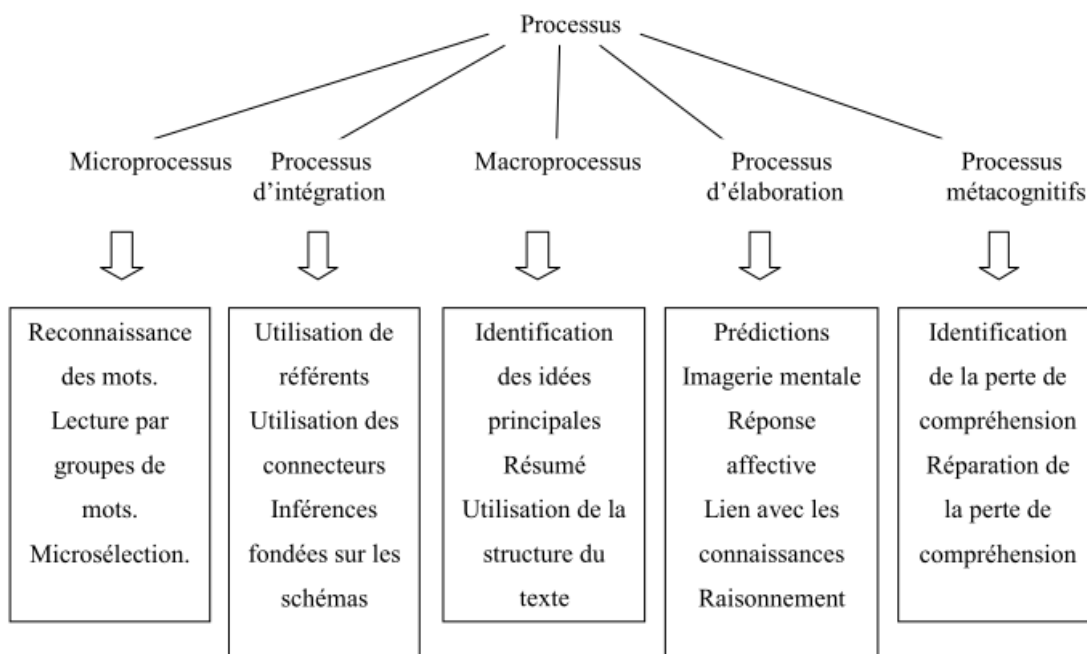


Fig. 1-3- Les processus de lecture et leurs composantes. Giasson, 2004 :16.

- Microprocessus : processus permettant de saisir les informations figurant dans la phrase.
- Processus d'intégration : processus permettant d'effectuer des liens entre les phrases ainsi qu'à assurer la cohérence entre ces dernières.
- Macroprocessus : processus assurant la compréhension globale du texte lu et l'identification des idées principales.
- Processus d'élaboration : processus permettant au lecteur d'aller au-delà du texte, de faire des prédictions et des inférences.
- Processus métacognitifs : processus permettant de gérer les informations et d'ajuster la compréhension en fonction du contexte.

1.2.4. La variable texte :

Le texte est la deuxième composante agissant sur la compréhension du lecteur. En effet, la manière ou l'angle d'étude que le lecteur choisit pour étudier un texte peut influencer sa compréhension. Giasson explique que la nature des textes étudiés modifie les comportements du lecteur.

Elle considère que pour étudier un texte, il est impératif de le classer selon certains critères : l'intention de l'auteur et le genre littéraire (intention de communication), le contenu du texte et la structure (le thème et les séquences).

Adam propose d'étudier les textes selon leurs « plans d'organisation textuels ». Il explique que certaines instructions provenant du texte aident le lecteur à développer telle ou telle stratégie.

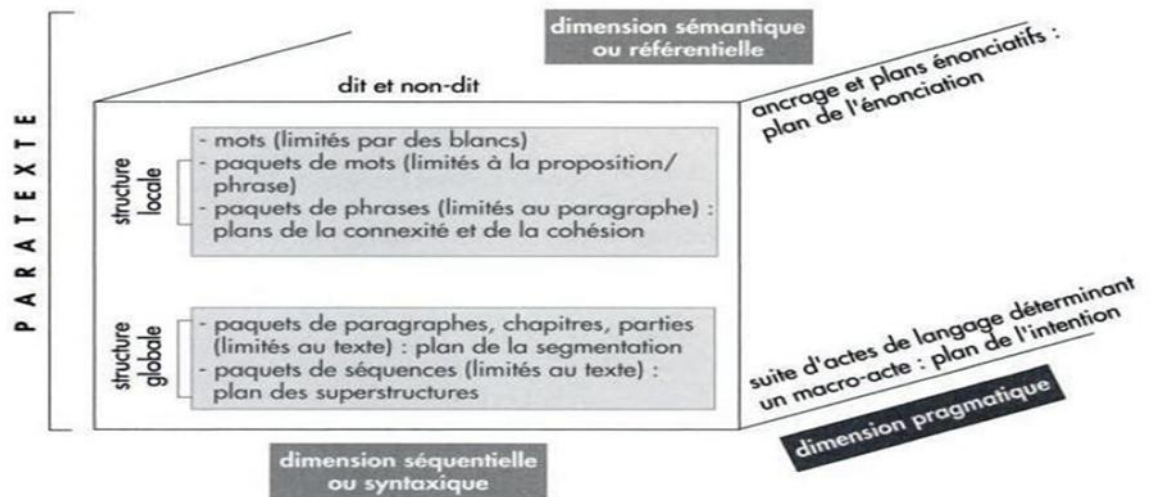


Fig. 1-4- Dimension de l'étude de la variable texte, Adams et al, 1998 : 17.

Dès lors, trois dimensions sont prises en considération lors de l'étude des textes : la dimension sémantique et référentielle, la dimension séquentielle et syntaxique et la dimension pragmatique. A ces trois dimensions est ajoutée l'étude du paratexte.

- **Le paratexte :**

Le paratexte est un élément essentiel qui fournit des indices sur le contenu du texte. Ces indices permettent de formuler des hypothèses sur le sens du texte en établissant des liens entre les éléments constituant le paratexte et les connaissances et représentations du lecteur.

- **La dimension séquentielle et syntaxique :**

Le texte peut être étudié selon son organisation séquentielle suivant trois plans ; le plan de la connexité et de la cohésion (mots, phrases, paragraphe), le plan de la segmentation (paragraphes, ponctuation, parties) et le plan des superstructures (narration, explication, argumentation, dialogue...).

L'étude de cette dimension facilite au lecteur la construction des représentations mentales et leur mémorisation.

- **La dimension sémantique et référentielle :**

Considéré le texte comme une organisation discursive offre la possibilité d'étudier le texte selon les fonctions des énoncés qui le constituent. L'étude de cette dimension permet d'identifier le « dit » ainsi que le « non-dit » (implicite, sous-entendu, inférence externe).

- **La dimension pragmatique :**

« Un texte est une séquence d'actes de discours qui peut être considérée elle-même comme un acte de discours unifié » Adam, 1990 : 103. Sous cet angle, le texte peut être considéré comme un macro-acte de parole, texte ayant une visée ou une intention. Déterminer cette intention permet au lecteur de réagir au texte.

De plus, étudier un texte en tant que produit d'un acte d'énonciation (déictiques, marques de subjectivité...) facilite au lecteur le repérage des types de relation que l'auteur aspire à établir avec lui.

1.2.4.1. La variable contexte :

Le contexte est la troisième variable du modèle de compréhension. Il comprend des éléments qui ne font pas partie du texte mais qui influent sur la compréhension de celui-ci.

Le contexte englobe l'ensemble des conditions dans lesquelles se trouve le lecteur durant l'activité de lecture. Adams résume la notion du contexte et explique que « *intersection du socioculturel et de l'historique, en un lieu et un moment physiques particuliers, le contexte actualise le lecteur imaginé sous la forme particulière d'une intention de lecture et provoque une construction de sens particulière.* » Adams et al, 1998: 22.

Giasson distingue trois types de contexte : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

a) Le contexte psychologique :

Le contexte psychologique concerne l'intention de lecture, la motivation et l'intérêt que porte le lecteur pour le texte à lire. L'intention de lecture est le pôle le plus influent sur la compréhension ; l'interprétation des textes lus change suivant l'intention et la visée du lecteur. En effet, lire un texte pour se divertir et lire le même texte pour s'informer suppose des lectures différentes (l'intention de lecture détermine la manière dont le lecteur lit et influe sur ce qu'il va se remémorer du texte).

b) Le contexte social :

Il faut entendre par contexte social toutes les formes d'interaction qui peuvent s'installer entre le lecteur et l'enseignant ou le lecteur et ses camarades durant l'activité de lecture. En effet, les situations de lecture influent sur la compréhension du lecteur :

- Lecture individuelle / lecture en groupe.
- Lecture silencieuse / lecture à haute voix.
- Lecture libre / lecture imposée.
- Lecture sans aide / lecture guidée.

c) Le contexte physique

Le contexte physique regroupe toutes conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'activité de lecture. Ces conditions sont liées aux caractéristiques matérielles du support (nombre de pages, couleur, lisibilité, illustrations...) et à la situation de lecture (moment, endroit, éclairage, ambiance...).

Conclusion :

Il apparaît, à travers ce chapitre, que les processus de compréhension et de lecture sont très liés. En effet, ces processus supposent l'exécution de plusieurs opérations mentales à la fois. Opérations qui ont pour but non seulement l'accès au sens du texte (explicite et présumé) mais aussi l'acquisition des règles du code écrit.

Après avoir défini les notions de compréhension et de lecture. Il s'avère nécessaire désormais d'aborder la notion de stratégie de lecture en compréhension de l'écrit.

CHAPITRE 2

LES STRATEGIES DE LECTURE.

Introduction :

Dans le chapitre suivant, nous allons parler brièvement de la notion de stratégie. Nous allons aborder la notion de stratégies de lecture en citant quelques stratégies de lecture à enseigner pour améliorer la compréhension des apprenants.

2.1. Stratégie :

Le mot stratégie du grec « stratos » signifiant armée et « agein » signifiant conduire tire son origine du domaine militaire. En effet, ce terme signifie selon Larousse « Art de combiner l'action de forces militaires en vue d'atteindre un but de guerre déterminé par le pouvoir politique ». Par la suite, son sens s'est propagé par analogie à d'autres domaines de la vie politique, économique, sportive, éducative«etc. Il signifie désormais « art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but ». Une stratégie peut être considérée donc comme un ensemble d'opérations organisées, une démarche concourant à un objectif, à un but spécifique.

Durant les années 1970, avec la rupture épistémologique et le déplacement du pôle « enseignement » au pôle « apprentissage », la didactique des langues s'est appropriée ce terme. Ainsi Cuq déclare que « la notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970 » (Cuq). Ce concept s'étend à plusieurs applications, on parlera dès lors de stratégies de communication, stratégies d'enseignement, stratégies d'apprentissage « Les auteurs et les chercheurs en didactique des langues étrangère définissent la stratégie ou les stratégies « comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes ou potentiellement conscientes, des habilités cognitives ou fonctionnelles et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage » (Cyr, 1998 :4).

Pour l'approche actionnelle approche utilisant le plus le concept de stratégie « est considérée comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se présente à lui ». (Robert, J., 2007 : 188-190).

Bange insiste sur le caractère complexe d'une stratégie. Il considère qu'une stratégie « n'est pas seulement la mise en œuvre d'un moyen d'action sur la base d'une règle simple

actualisant un savoir pratique (du type :si p, alors pas q), mais c'est un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final.[...]L'idée de « stratégie » inclut donc l'idée de hiérarchie de buts et de moyens et l'idée d'action qui lui est liée est complexe » (Bange, 1992 :75-76 cité par Holec et al. 1996: 45)

2.2. Stratégie, processus :

On retrouve souvent le terme processus comme substitue au terme stratégie : Romainville explique que processus est associé à ce qui est activé par les stratégies. Ainsi, un processus est une suite ordonnée d'opérations permettant de comprendre les informations et de les utiliser pour aboutir à un résultat dans un but précis. Les stratégies cognitives décrivent la nature des opérations (processus) et l'ordre dans lequel ces opérations sont effectuées pour atteindre un même but. Donc, processus n'est pas l'équivalent de stratégie. Il y a un lien hiérarchique entre ces deux notions : C'est la stratégie qui permet la mise en œuvre des processus.

Dans notre travail, nous nous focaliserons sur les stratégies d'apprentissage et plus précisément sur les stratégies de lecture. Points que nous allons essayer d'expliquer dans ce qui suit en nous basant sur les travaux des chercheurs en psychologie cognitive.

2.3. Stratégies de lecture :

Avec les différents niveaux de compréhension en lecture, l'élève doit mobiliser différentes stratégies qui lui faciliteront la compréhension et lui permettront de retirer les informations nécessaires ou de réagir au texte.

Pour Cicurel « On parle de stratégie de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte » (Cicurel, 1992 :17), l'auteur rattache les stratégies de lecture à l'intention et à la situation de lecture : «apprendre à lire c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour les lesquelles on a entrepris cette lecture » (op cit).

Pour mieux comprendre l'interaction texte/lecteur/contexte exposée dans le chapitre précédent, il est impératif de prendre en considération un certain nombre d'opérations mentales assurant le bon fonctionnement du processus lecture-compréhension. Ces opérations mentales représentent les stratégies de lecture.

Adams et al. expliquent que « [...] pour arriver à bien comprendre ce qui se passe dans l'interaction texte / lecteur /contexte, il faut encore envisager un certain nombre d'opérations mentales exécutées par le lecteur et sans lesquelles l'interaction n'est que potentielle. Un

lecteur est en effet quelqu'un de très actif, qui ne cesse par exemple d'anticiper, d'inférer, de sélectionner, d'organiser. Toutes ces opérations qui font de la lecture un acte mental très complexe – mobilisent les connaissances du lecteur, s'appuient sur les indices textuels, pour répondre aux exigences contextuelles». (Adams & al., 1998 : 23) Giasson déclare qu'une stratégie de lecture est un moyen important que le lecteur utilise pour comprendre les textes qu'il lit. Elle est utilisée par le lecteur d'une manière consciente. Selon cet auteur « Une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte. Giasson.

Elle explique que les stratégies de lecture ne sont pas des automatismes ou des algorithmes mais des comportements concourant à la résolution de problème. Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet expliquent que la compréhension d'un texte écrit «exige la mise en œuvre délibérée de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs et d'organiser les informations retenues à long terme» (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2004 :2).

On peut dénombrer plusieurs stratégies intervenant au cours de l'acte de lecture. Ces stratégies opèrent simultanément et non successivement et s'influencent les unes les autres.

Dans ce qui suit, nous allons essayer de citer quelques stratégies de lecture nécessaires au bon fonctionnement du processus de lecture-compréhension. Nous allons suivre une catégorisation conventionnelle se basant sur le moment de l'utilisation de la stratégie à savoir avant, pendant et après. Nous allons aussi, en nous inspirant de la méthode suivie par Adams et ses collaborateurs ainsi que celle suivie par Claudine Lachapelle dans son article « les 58 stratégies en compréhension de la lecture », citer la stratégie, dire pourquoi il est nécessaire de la mobiliser et expliquer comment la mobiliser.

2.3.1. Stratégies à mobiliser avant la lecture (pré-lecture). :

Lachapelle présente son article « les 58 stratégies en compréhension de la lecture » les stratégies de lecture les plus importantes pour préparer la lecture-compréhension (Lachapelle, 2006:11-19). Elle cite les stratégies suivantes :

- **Activer ses connaissances antérieures**

Activer ses connaissances antérieures consiste à faire des liens entre les informations fournies par le texte et les connaissances qu'on a sur le sujet traité. C'est avoir recours à son expérience pour comprendre le texte. En effet, chaque lecteur a des représentations et des connaissances sur les thèmes traités. Il est vrai que ces représentations peuvent être

partielles ou erronées mais elles jouent un grand rôle dans la construction du sens. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de l'exploiter avant l'acte de lecture.

Pourquoi ?

Les connaissances antérieures constituent en quelque sorte le matériel de base nécessaire à la construction de nouvelles représentations. Ainsi, activer les connaissances antérieures permet à l'élève de donner du sens à ce qu'il lit.

La représentation aussi rudimentaire soit-elle le motive à lire le texte et à l'explorer pour enrichir ses connaissances sur le sujet traité. De plus, cette stratégie permet à l'apprenant de se poser des questions sur le texte avant même d'avoir commencé la lecture.

Comment ?

Activer ses connaissances antérieures ne relève pas de l'analyse des indices textuels puisque cette stratégie doit être mobilisée avant la lecture. Ainsi, l'élève peut s'appuyer sur le titre du texte pour se poser un certain nombre de questions sur ce que ce titre lui inspire.

Pour activer ses connaissances antérieures sur le sujet, l'élève pourrait procéder de la manière suivante :

- Se poser des questions du type : Qu'est ce que je connais déjà sur le sujet et le genre du texte ?, Ai-je déjà vu un film, une émission ou lu un document sur le sujet traité ?
- Travailler en groupe de deux ou de quatre élèves pour réunir leurs connaissances sur le sujet et le présenter d'une manière originale.
- Echanger les informations entre les différents groupes et les organiser pour faire des prédictions par la suite.
- Essayer de cerner la différence entre « ce que je sais » et « ce que je veux savoir » (intention de lecture).

• Faire le survol du texte :

Faire le survol d'un texte c'est faire le repérage visuel des éléments qui entourent le texte tels que le titre, le sous-titre, les intertitres (s'il y a), les mots en gras, les connecteurs, type de paragraphes pour se faire une idée générale du texte.

Pourquoi ?

- Apprendre à l'élève comment schématiser le texte avant de le lire.

- Se rendre compte que les informations ne sont pas données au hasard mais qu'un texte suit une logique spécifique.

- Prendre conscience de la façon dans laquelle le texte est écrit et est organisé et réinvestir ces connaissances dans ces propres écrits.

- Apprendre à deviner le sens global du texte sans le lire entièrement.

Comment ?

- Identifier le paratexte.

- Parcourir le début et la fin du texte ; l'introduction contient généralement la problématique traitée et la conclusion renferme l'idée directrice du texte.

- Identifier les rapports logiques exprimés dans le texte.

- Etablir un schéma montrant l'organisation du texte.

• Faire des prédictions.

Faire des prédictions c'est formuler à partir de ses connaissances antérieures et ses représentations sur le type et le sujet du texte un ensemble d'hypothèses sur ce qu'il est possible de trouver dans le texte (informations sur le contenu ou sur la forme).

Il est à noter que prédire dans ce cas n'est pas deviner ou anticiper. La prédiction relève de la pré-lecture et est fondée sur les connaissances antérieures alors que l'anticipation relève de la lecture proprement dite et s'appuie sur des indices textuels.

Pourquoi ?

Plusieurs auteurs considèrent que la prédiction est la base de la compréhension. En effet, les prédictions facilitent beaucoup le travail de l'apprenant. Elles lui permettent de vérifier rapidement ses hypothèses à partir d'indices connus et lui évitent dès lors de lire le texte dans son intégralité.

Comment ?

- L'apprenant doit modéliser différentes situations de prédiction et doit être conscient du raisonnement qu'il suit pour bien réussir ses prédictions.

- Lire le titre du texte, le sous-titre et les autres informations entourant le texte.

- Observer les illustrations s'il y en a.

- Parcourir rapidement le texte et essayer de trouver les mots clefs.

- Faire des prédictions à l'aide des points cités précédemment et les connaissances antérieures en essayant toujours de justifier ses prédictions.

- Accepter la possibilité de faire des erreurs et se dire que ces prédictions peuvent être vraies comme elles peuvent être fausses.

2.3.2. Stratégies à mobiliser pendant la lecture :

Il est incontestable que ce sont ces stratégies qui assurent la bonne compréhension des textes. En effet, les stratégies à mobiliser pendant la lecture permettent d'explorer le texte en profondeur.

Adams et al. exposent dans leur ouvrage un ensemble de stratégies à mobiliser à l'entame de la lecture. Ces stratégies interviennent simultanément.

Reconnaitre rapidement les mots connus et émettre des hypothèses sur le sens des mots nouveaux.

Il est impossible de comprendre un texte en langue étrangère sans avoir connaissance du sens des mots qui le compose. Certes le sens d'un texte n'est pas l'addition du sens des mots qui le constitue néanmoins la connaissance de ces mots est une condition impérative au bon décodage.

Ainsi, le décodage implique, évidemment, la connaissance du code (correspondance entre graphèmes et phonèmes) mais aussi l'accès au lexique mental dont chacun dispose dans sa mémoire. Les chercheurs expliquent que plus il y a une correspondance entre le vocabulaire du texte et le lexique mental du lecteur plus la compréhension est assurée.

Pourquoi ?

- Apprendre à faire l'association graphèmes/phonèmes/sens.
- Former de bon « compreneurs » mais aussi d'excellents « décodeurs ».
- Plus la reconnaissance est rapide plus le lecteur a plus de temps à consacrer aux autres étapes de la lecture.

Comment ?

- Cette stratégie peut être mobilisée selon deux manières différentes :
 - a. Si le lecteur dispose du mot dans son lexique mental, le décodage se fait instantanément. L'accès au sens est immédiat.
 - b. Si le lecteur ne dispose pas du mot dans son lexique mental et que ce mot est tout à fait nouveau pour lui, la reconnaissance se fera en décomposant le mot syllabe par syllabe, voir lettre par lettre.

- Adams et al. pensent que cette méthode est « couteuse en temps et en énergie » (Adams et al, 1998:24) et proposent d'utiliser des processus d'hypothèses sur le sens : à partir du contexte immédiat, à partir du contexte large, à partir de la morphologie des mots et à partir des connaissances d'autres langues.

- Il faut savoir que le processus d'hypothèses sur le sens assure la compréhension si et seulement si « la distance entre le lexique du texte et celui du lecteur n'est pas trop grande, et que les mots inconnus ne soient pas systématiquement les mots-clefs du contenu informationnel du texte». (Op. cit : 24-25)

- **Sélectionner l'information essentielle :**

Les chercheurs en psychologie cognitive dont Blanc et Brouillet (2005) et Legros et Marin ont montré que la mémoire de travail ne peut retenir qu'un nombre restreint d'informations. Donc, cette mémoire oblige à délinéariser le texte, à ne retenir que les informations les plus pertinentes en fonction du projet de lecture.

Pourquoi ?

- Apprendre à reconstruire les informations tout au long de la lecture.
- Apprendre à différencier entre les informations pertinentes et les informations accessoires.
- Arriver, avec la pratique, à extraire l'information voulue sans fournir trop d'efforts.

Comment ?

Selon Adams et al., cette stratégie peut être à trois niveaux :

- Au niveau local des mots : le lecteur sélectionne parmi les informations dont il dispose dans son lexique mental que celles qu'il juge importantes.
 - Au niveau de la phrase : le lecteur sélectionne le thème (information partagée entre le lecteur et le scripteur) et le rhème (l'information nouvelle).
 - Au niveau global (paragraphe et texte) : le lecteur ne mémorise que les relations logiques et propositions qui marquent l'enchaînement et la progression du texte.
- Intégrer les données textuelles, quelles qu'elles soient, en unités signifiantes plus large.

Pourquoi ?

Cette stratégie consiste à regrouper des unités plus au moins petites pour former une représentation mentale plus large (une représentation sur le sens global du texte). Ladite stratégie sert à éviter la surcharge cognitive.

Comment ?

Adams et al. expliquent que cette stratégie peut être mobiliser selon cinq niveaux :

Au niveau des mots : le lecteur doit lire par blocs c'est-à-dire qu'il doit regrouper plusieurs mots en une seule unité significative. Cela dit, il doit aussi utiliser ses connaissances syntaxiques et encyclopédiques pour que cette stratégie soit efficace.

Au niveau de la phrase : le lecteur doit regrouper le thème et le rhème pour former une seule unité significative. Au niveau inter phrastique : pour intégrer plusieurs unités de sens (phrases), le lecteur doit exploiter les connaissances grammaticales ayant relation avec la progression thématique et les anaphores.

Au niveau des paragraphes : pour relier les unités composant le paragraphe en une seule unité, le lecteur doit passer par les quatre règles de Van Dyck à savoir l'effacement du déjà dit, intégration de propositions pouvant n'en faire qu'une, construction d'une macroproposition inexistante mais qui pourrait en regrouper d'autres, et par généralisation.

Au niveau de la totalité textuelle, Les différentes superstructures élaborées précédemment seront réunies en une seule unité qui sera la représentation mentale de la totalité du texte.

- **Anticiper.**

Anticiper c'est prédire le sens du texte en s'appuyant sur des indices textuels déjà traités et sur ses connaissances antérieures. Elle consiste à construire des hypothèses sur le contenu du texte.

Pourquoi ?

L'anticipation favorise l'implication du lecteur. Elle lui permet de réfléchir sur ses connaissances antérieures et de se construire une idée globale du texte.

L'anticipation permet d'améliorer la qualité de la lecture. Elle permet au lecteur de prendre de la distance par rapport au texte et à se construire ses propres idées indépendamment de l'organisation graphique dans laquelle est construit le texte.

Comment ?

Cette stratégie peut être mobilisée selon cinq niveaux :

Au niveau paratextuel, l'anticipation consiste à construire et émettre des hypothèses sur le sens et sur le contenu textuel à partir de l'exploitation du paratexte.

Au niveau des mots, l'anticipation facilite le regroupement des mots en blocs, à trouver la fin d'un mot à partir de son début et à imaginer la fin d'un syntagme en partant de ses premiers constituants.

Au niveau phrastique, l'anticipation facilite l'accès direct au thème et au rhème de la phrase.

Au niveau du paragraphe, l'anticipation facilite la construction des macropropositions.

Enfin, au niveau du plan et de la superstructure, l'anticipation facilite la construction du sens global du texte (construction d'une représentation mentale cohérente).

- **Inférer :**

Une inférence est un mode de raisonnement qui consiste à déduire des informations qui ne sont pas clairement exprimées. Blanc et Brouillet expliquent que « la génération d'inférence est [...] au cœur de la compréhension d'un texte » (Blanc et Brouillet, 2005 :111.)

On distingue deux catégories d'inférences :

1) Les inférences logiques : sont fondés sur le texte c'est-à-dire qu'à partir d'éléments présent dans le texte, le lecteur construit du sens (découvre l'implicite) en suivant un raisonnement logique. Cette inférence a un caractère irréfutable.

2) Les inférences pragmatiques ou interprétatives: sont fondées sur les connaissances du lecteur sur le monde. En procédant par associations, le lecteur construit du sens et formule des hypothèses. Ce type d'inférence a un caractère plausible.

Ainsi, Roland Goigoux explique, dans son article « Quelques points de repère pour une didactique de la compréhension », que l'inférence est primordiale pour la compréhension des textes. Ce chercheur pense que « pour comprendre un texte, un lecteur doit donc établir en permanence des liens entre les différentes informations prises dans le texte (inférences de liaison) et entre les informations issues du texte et ses connaissances antérieures (inférences interprétatives)» (Goigoux, 2003:52).

Pourquoi ?

Fayol explique dans sa conférence intitulée « lecture et compréhension : évaluation, difficultés et interventions » que l'inférence est un processus essentiel dans la compréhension des discours. Elle facilite à l'accès aux informations qui ne sont pas évoquées explicitement. De manière générale, « la réalisation des inférences concerne la représentation de l'enchaînement des événements, la perception du thème principal des textes (y compris celle de l'élément principal d'une série d'arguments), la déduction des besoins et désirs des personnages et la saisie de leurs relations. Elle est très dépendante de la connaissance préalable du domaine évoquée. » (Fayol, 2003 :4)

L'inférence permet au lecteur de lire entre les lignes et de trouver le message véhiculé par le texte. Elle développe l'imagination du lecteur et le prépare à la lecture critique du texte.

Comment ?

- Au niveau des mots, cette stratégie est mobilisée quand le lecteur est confronté à un mot dont le sens n'est pas clair. Elle se fait en ayant recours au contexte immédiat du mot, aux connaissances morphologiques, syntaxiques et encyclopédiques du lecteur.

- Au niveau des relations entre les phrases, l'inférence se réalise en effectuant des rapprochements du sens des phrases ciblées et en ayant recours aux connaissances encyclopédiques.

- Au niveau de la totalité du texte, le lecteur s'interroge sur le sens global du texte en fonction de son projet de lecture. Celle-ci varie d'un lecteur à un autre.

2.3.3. Stratégies à mobiliser après la lecture :

Bien que ces stratégies ne concerne pas directement la compréhension, c'est stratégies sont nécessaire dans la mesure où elles permettent d'ancrer les informations dans la mémoire du lecteur.

- **Schématiser le texte :**

Cette stratégie consiste à établir une représentation visuelle, un schéma, retraçant le raisonnement logique que suit le texte (contenu et organisation textuelle).

Pourquoi ?

Au niveau du contenu, schématiser le texte permet d'organiser les informations relevées d'une manière individuelle et avec ses propres mots.

Au niveau de la structure du texte, la schématisation permet d'avoir une vue d'ensemble sur la structure du texte laquelle pourra être exploitée en production écrite.

Comment ?

Cette stratégie peut être mise en œuvre en prenant des notes au fur et à mesure de la lecture en se focalisant sur le contenu mais aussi sur l'organisation textuelle. Le schéma établi doit respecter la structure et la progression du texte lu.

Le lecteur peut établir son propre schéma mais il peut utiliser des schémas conventionnels : le schéma narratif ou argumentatif par exemple.

- **Evaluer sa compréhension :**

Cette stratégie consiste à amener l'élève à réfléchir sur son apprentissage et à juger objectivement les résultats de sa lecture. Elle relève du domaine de la métacognition dumoment où l'apprenant entreprend une réflexion sur ce qu'il a appris d'une part et sur la manière dont il a appris.

Pourquoi ?

La mobilisation de cette stratégie permet à l'élève de développer sa réflexion sur sa manière d'apprendre et de comprendre. Elle lui permet aussi de prendre conscience des nouvelles connaissances qu'il a pu emmagasiner durant la lecture compréhension du texte

Comment ?

L'apprenant peut évaluer, en premier lieu, le produit de sa compréhension (le déclaratif). Il peut faire l'inventaire des connaissances qu'il a appris et qu'il a réussi à intégrer durant la lecture compréhension du texte.


L'apprenant peut évaluer, en second lieu, la manière dont il a appris ces connaissances (le procédural). En effet, l'apprenant peut se poser des questions du type « quand je lis, que se passe-t-il dans ma tête ? », « quand je ne comprends pas, comment faire pour gérer mon manque de compréhension ? ». Ce genre de question amène l'élève à évaluer et à réguler lui-même sa compréhension.

Conclusion

Nous pouvons constater, de ce qui a été exposé dans ce chapitre, que la mobilisation de certaines stratégies est indispensable pour réussir sa compréhension. Ces stratégies doivent être enseignées au sein de la classe afin que les élèves sachent, dans la mesure du possible, comment les utiliser pour arriver à une bonne compréhension des textes lus.

CHAPITRE 2

LES STRATEGIES DE LECTURE.



**PARTIE
PRATIQUE**

CHAPITRE 1

METHODOLOGIE ET ANALYSE DES REPONSES AU TEST DE COMPREHENSION.

CHAPITRE 1

METHODOLOGIE ET ANALYSE DES REPONSES AU TEST DE COMPREHENSION.

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons d'abord expliquer nos choix méthodologiques et la procédure de recueil des données. Puis, nous présenterons l'analyse des réponses des élèves au test de compréhension que nous avons présenté à ces derniers.

1.1. Méthodologie

1.1.1. Présentation du public

Pour réaliser notre travail, nous avons choisi de travailler avec deux classes de troisième année scientifique se trouvant dans deux établissements différents de la circonscription de la daïra de ELAMRA. La première classe se compose de l'enseignant et de 31 élèves quant à la deuxième classe, elle se compose de l'enseignant et de 22 élèves. Nous avons observé les pratiques de ces deux enseignants et collecté les réponses aux questions de compréhension de ces 53 élèves.

Classe 1	En1	31 élèves
Classe 2	En2	22 élèves
Total	2 enseignants	53 élèves

✓ Justification du choix du public

Nous avons choisi de travailler avec les enseignants et les élèves parce que nous visons à voir comment se fait l'enseignement des stratégies de lecture et quelles sont les stratégies de lecture utilisées par les élèves pour comprendre un texte.

Nous avons l'accord de deux enseignants ; un accord grâce auquel il nous était possible d'accéder aux classes. Nous avons demandé aux enseignants de nous accepter dans leurs classes. Notre requête a été à notre grand soulagement acceptée par les deux enseignants susmentionnés.

1.1.2. Présentation du corpus

Notre corpus se compose de deux séances de compréhension que nous avons assisté pour voir s'il y a un enseignement des stratégies de lecture pendant la séance de compréhension de l'écrit.

En analysant les réponses des élèves au test de compréhension, nous voulons voir si les élèves se focalisent seulement sur la structure de surface du texte pour répondre aux questions ou ont recours aux inférences pour mieux comprendre le texte.

1.1.2.1. Test de compréhension

Nous avons soumis aux élèves un test de compréhension constitué d'un texte support(annexe 1) et de questions de compréhension (annexe2). Nous avons choisi le texte du manuelscolaire de troisième année secondaire et formulé les questions en fonction des hypothèses que nous voulons vérifier. Pour répondre à ce test, les élèves ont disposé de 30minutes.

✓ Présentation du support

Le support est un texte de type exhortatif. Son titre est « appel du 31 octobre 2000 ». Il est tiré du journal l'Humanité. Il se compose d'un chapeau et de quatre paragraphes. Ce texte est un appel émis par douze intellectuels français en vue d'agir sur le président Chirac et son premier ministre Jospin. Ces intellectuels dénoncent la torture pratiquée par les autorités française pendant la guerre d'Algérie.

Nous avons choisi ce support parce qu'il traite d'un thème que les élèves de terminale devraient connaître. Les questions de compréhension ont été formulées en fonction des données textuelles qu'il fournit et en fonction des connaissances qu'il est possible de mobiliser pendant la lecture-compréhension de ce texte.

✓ Présentation des questions de compréhension

Nous avons proposé 11 questions de compréhension : 7 questions qui supposent un retour à la structure de surface du texte et 4 questions qui poussent l'élève à inférer et à recourir à ses connaissances antérieures pour enrichir sa compréhension du texte.

Nous avons assigné à chaque question un objectif spécifique. Ces objectifs sont évidemment formulés en fonction de notre objectif de recherche. Les dits objectifs sont expliqués dans la partie analytique de notre travail.

1.1.3. Démarche

Pour analyser les réponses des élèves et voir s'ils utilisent la structure de surface du texte ou l'inférence, nous avons opté pour une analyse qualitative. Ce type d'analyse nous permet de relever les différences ainsi que les convergences. Elle nous permet aussi d'analyser les réponses de chaque élève en profondeur.

Pour analyser les pratiques de classe et voir s'il y a un enseignement de stratégies de lecture, nous allons nous focaliser sur les types de lecture utilisés durant la séance et les consignes données par l'enseignant.

1.2. Analyse qualitative des réponses au test de compréhension

1.2.1. Structure de surface

Tableau 1-1- Réponses à la première question du test de compréhension

Classe 1		
Question N°01 : D'après le titre, quelles informations vous pouvez extraire ?		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 2, 3, 4, 14, 15, 16, 17,19	Appel	Le type de texte (appel) a été déjà traité dans la séquence « une » du projet qui pousse l'apprenant de se rappeler du mot (appel)
5, 10, 27	Aucune réponse	Aucune réponse analysable.
6	Les deux côtés de la Méditerranée	Aucune analyse du titre n'a été en conséquence faite.
7,8	D'après le titre on va extraire la torture pratiquée par les français pendant la guerre d'Algérie	L'apprenant s'est appuyé sur la lecture du chapeau et non pas sur l'analyse du titre
9, 24	Des informations de politique	L'apprenant a supposé que le texte contenait des informations sur la politique. La date figurant dans le titre aurait pu lui inspirer cette réponse.
11	Les informations, d'après le titre, sont : les tortures qui ont été pratiquées par les français à l'encontre du peuple algérien	L'apprenant s'est appuyé sur sa lecture du texte et non pas sur l'analyse du titre
12	L'appel des invités à la résistance	L'apprenant en répondant à cette question s'est appuyé sur sa lecture du chapeau et non pas sur l'analyse du titre
13	L'appel : la torture pendant la guerre Algérie	La réponse donnée par l'apprenant a été épuisée du chapeau.
20, 21	Le titre sous forme nominale en gras caractères 4 paragraphes la source : journal l'Humanité 21 octobre 2000	L'apprenant s'est suffi de reprendre que les éléments périphériques du texte
22	La guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue et la torture par les français	L'apprenant a repris des expressions du texte.
23	Les informations	L'apprenant ne répond pas à la question.
25	Les informations qu'on pourrait extraire d'après le titre sont : le type et idée générale	L'apprenant se pourrait qu'il ait mal compris la question.
26	Les informations que	L'apprenant a repris la question.

	vous pouvez après le titre	
28	La souffrance de la population d'Algérie	Cette réponse s'appuie plus sur la lecture du texte que sur l'analyse du titre.
18, 29, 30	L'information que je peux extraire c'est que le texte est de type « exhortatif »	L'apprenant suppose que le texte est exhortatif. Il s'appuie sur l'expression « appel ».
31	L'information c'est la guerre en Algérie avec la France	L'apprenant en répondant à cette question s'est appuyé sur sa lecture du chapeau et non pas sur l'analyse du titre
Classe 2		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 8, 22	D'après le titre, les informations que nous pouvons extraire sont : l'appel (texte exhortatif)	L'apprenant suppose que le texte est exhortatif. Il s'appuie sur l'expression « appel »
2, 5, 7, 17	l'appel du 31 octobre 2000	Reprise du titre
3	La torture pendant la guerre d'Algérie, des côtés de la Méditerranée la mémoire française et la mémoire algérienne	L'apprenant a repris des expressions du texte.
6, 10	La condamnation de la torture pendant de la guerre d'Algérie	L'apprenant s'est contenté de réécrire une expression du chapeau. Il n'a pas procédé à l'analyse du titre.
4	La vérité qui n'aura pas été dite et reconnue	L'apprenant se suffit de réécrire une expression du premier paragraphe. Il n'analyse pas le titre.
9, 15, 16, 18, 21	Aucune réponse	Aucune réponse analysable. L'apprenant pourrait ne pas avoir su comment répondre à la question.
11	D'après le titre : le texte est un appel lancé en 2000, le 31 octobre	L'apprenant répond à la question. L'analyse du titre lui a permis de relever que le texte est un appel, lancé à la date du 31 octobre 2000.
12	Je peux extraire le 31 octobre 2000 c'est un événement	L'apprenant suppose que la date citée réfère à un événement. De ce fait, il répond à la question mais il se focalise essentiellement sur la date.
13	Vous pouvez extraire les informations, D'après le titre : Douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie	L'apprenant reprend le chapeau et ne répond pas à la question

14	Les informations pour la	L'apprenant ne répond pas à la question. Il se pourrait qu'il n'ait pas compris la question ou qu'il n'ait pas su y répondre.
15	L'information extraite d'après le titre est :	
19	Les informations qu'on peut extraire sont : en 2000 le 31 octobre s'est produit un rassemblement pour parler d'un sujet particulier	L'apprenant suppose que le texte parle d'un rassemblement qui s'est produit le jour de la date citée. Il se focalise sur la deuxième composante du titre pour construire sa réponse.
20	Réclamation d'appel du 31 octobre	L'apprenant suppose qu'il s'agit dans le texte d'une réclamation. Peut-être que l'association du mot « appel » avec la date « 31 octobre 2000 » lui a inspiré cette idée.

Commentaire

Par cette première question nous voulions vérifier si les apprenants exploitaient les éléments périphériques, et particulièrement le titre

Il ressort de l'analyse des réponses à cette question que les apprenants négligent le titre. Nous avons en effet relevé, suite au décompte des réponses, que 21 élèves sur les 53 questionnés s'étaient intéressés au titre : les informations qu'ils avaient extraites se rapportaient au titre. En revanche, les 32 élèves restants s'étaient désintéressés du titre. Certains d'entre eux, soit 21 élèves, avaient proposé des réponses sans lien avec le titre ; celles-ci étaient constituées de phrases et d'expressions relevées du texte. Alors que d'autres, soit les 11 élèves restants, n'ont donné aucune réponse.

Cette analyse révèle l'incapacité des élèves à exploiter le titre. Ils sont habitués à aller chercher l'information dans le corps du texte.

Tableau 1-2- Réponses à la troisième question du test de compréhension

Classe 1		
Question N°03 : Cet appel parle de quoi ?		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 2, 3,4,13,14,15,18,19,20,21,30,31	Douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre	L'apprenant répond à la question mais reprend le chapeau tel quel.
7,8,9,10,22,23,24,25,26,27,28,29	Cet appel parle de la guerre d'Algérie	L'apprenant s'inspire de la dernière partie du chapeau pour répondre à la question
5, 11	Par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue	L'apprenant reprend une partie du premier paragraphe qui contient l'expression « la guerre d'Algérie » l'expression que nous supposons être familière à l'apprenant.
6,12	Aucune réponse	Aucune réponse analysable. L'apprenant pourrait ne pas avoir compris le texte.
16,17	Les crimes français et la résistance des algériens pendant la guerre	L'apprenant retient une idée exprimée dans le texte et l'énonce à sa propre manière.
Classe 2		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 2, 3, 6,10, 11, 14,18	La guerre d'Algérie, la guerre de libération nationale	L'apprenant s'inspire de la dernière partie du chapeau pour répondre à la question. Il a, peut être choisi cette réponse parce que cette expression lui est familière.
4	Cet appel parle de l'appel du 31 octobre 2000 et de la torture pendant la guerre d'Algérie	L'apprenant reprend le titre et une partie du chapeau pour répondre à la question. Il pense peut être que l'idée générale se trouve dans le titre et le chapeau du texte.

7, 9, 16, 19	Cet appel parle de la torture pendant la guerre d'Algérie	L'apprenant s'inspire de la dernière partie du chapeau pour répondre à la question. Il a, peut-être, choisi cette réponse parce que cette expression lui est familière.
5, 15	Cette appel parle de : 31 octobre 2000 et la condamnation de la torture	L'apprenant reprend le titre et une partie du chapeau pour répondre à la question.
8, 15	Cet appel parle de la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie	L'apprenant reprend une partie du chapeau pour répondre à la question. Il pense, probablement, que le chapeau contient l'idée principale du texte.
12	Parle des massacres commis par la France durant la guerre d'Algérie	L'apprenant reprend une partie du chapeau pour répondre à la question. Il pense, probablement, que le chapeau contient l'idée principale du texte.
13	Cet appel parle de la vérité historique et de l'avenir de la génération issue de diverses communautés	Comme le texte fait référence à la torture et aux massacres qui ont été commis durant la guerre, l'apprenant aurait peut être compris que le texte traite principalement de ces crimes.
17, 20, 21	Cet appel parle de vérité de la torture des algériens la vérité caché	L'apprenant se suffit de reprendre une phrase du troisième paragraphe. Cette dernière ne fournit pas une réponse exacte à la question posée. L'apprenant pourrait l'avoir jugé comme une phrase exprimant l'idée du texte vu qu'elle contient le mot « vérité ».
22	L'appel présenté par les 12 intellectuels français pour la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie	Le mot « vérité » répété trois fois dans le texte pourrait justifier la réponse de cet apprenant.

Commentaire

Cette question avait pour but de voir si les apprenants allaient formuler des réponses en s'appuyant sur leur propre compréhension du texte ou au contraire se contenter de reprendre le chapeau ou une phrase du texte pour répondre.

Un seul élève de notre échantillon a procédé à la reformulation du chapeau. Ainsi nous pouvons supposer que cette élève a fait preuve d'une compréhension personnelle. Les élèves ayant repris intégralement le chapeau, autrement dit ceux qui ne sont pas passés par une reformulation personnelle, sont au nombre de 14.

Les 38 élèves restants ont repris des éléments non pas du chapeau mais du texte. Cette reprise ne leur a pas assuré toutefois de donner la bonne réponse.

Cette analyse démontre que les élèves restent dans leur ensemble attachés au texte. Ils sont fidèles à l'organisation textuelle du support.

Tableau 1-3- Réponses à la quatrième question du test de compréhension

Classe 1		
Question N°04 : De quelle vérité parle le texte ?		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 6, 13, 18,19, 20,27	Aucune réponse	L'apprenant pourrait ne pas avoir compris la question ou pourrait ne pas savoir comment y répondre.
2, 28	Vérité historique	L'apprenant reprend une expression du texte contenant le mot « vérité ». Il n'explique pas de quelle vérité il s'agit.
3	La vérité qui parle dans le texte est	L'apprenant ne répond pas à la question. Il se pourrait qu'il n'ait pas compris la question ou qu'il n'ait pas su répondre.
4	La misère des algériens	Cette réponse montre que l'apprenant a compris le texte mais cette réponse est incomplète du moment où il ne précise pas la période et la cause de cette misère.
5	La vérité n'aura pas été dite et reconnue	L'apprenant reprend une expression du texte contenant le mot « vérité

		». Il n'explique pas de quelle vérité il s'agit.
7, 12, 14, 15, 16, 17, 21, 29, 30, 31	Ce texte parle de la torture et des crimes pratiqués par les français pendant la guerre d'Algérie	L'apprenant a répondu à la question. Il a su exploiter le texte et trouver la réponse correcte.
8, 9	les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie	L'apprenant reprend une expression du texte. Il n'explique pas de quelle vérité il s'agit.
10	La vérité de la misère que vit le peuple d'Algérie pendant la condamnation française	Cette réponse montre que l'apprenant a compris le texte dans sa globalité. Cependant, l'utilisation du mot « condamnation » est inappropriée. Peut-être que l'apprenant le confond avec le mot « colonisation ».
11, 22, 23, 24, 25, 26	la guerre d'Algérie	Cette réponse est d'ordre général. L'apprenant n'a donné aucune précision.

Classe 2

Apprenants	Réponses	Analyse
1, 2	Vérité historique	L'apprenant reprend une expression du texte contenant le mot « vérité ». Il n'explique pas de quelle vérité il s'agit.
8	Le texte parle de la vérité l'histoire de la colonisation	L'apprenant donne une réponse d'ordre général. Soit, il n'a pas compris le texte, soit, il a jugé que cette réponse est globale : elle inclut la torture.
3	La guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue	L'apprenant reprend une expression du texte contenant le mot « vérité ». Il n'explique pas de quelle vérité il s'agit.
4, 5	Les crimes des françaises dans la guerre d'Algérie	L'apprenant a pu répondre à la question. Il a su exploiter le texte et trouver la réponse correcte.
6	Le texte parle de vérité : une démarche de vérité qui ne laisse rien dans l'ombre	L'apprenant reprend une expression du texte contenant le mot « vérité ». Il n'explique pas de quelle vérité il s'agit.
7, 9, 15, 18, 21	Aucune réponse	L'apprenant pourrait ne pas avoir compris la question ou pourrait ne pas savoir comment y répondre.
10, 11, 12, 19	Il parle de la vérité : la mémoire française et Algérienne resteront hantées par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie	L'apprenant reprend la première phrase du texte. Il n'explique pas de quelle vérité il s'agit.
13	Le texte parle de vérité	L'apprenant reprend une expression

	historique entre français et algérien	du texte contenant le mot «vérité» et lui ajoute des précisions «français et algériens». malgré cet ajout la réponse demeure fausse.
14, 16	La vérité parle le texte est	L'apprenant ne répond pas à la question. Il se pourrait qu'il n'ait pas compris la question ou qu'il n'ait pas su y répondre.
17	La vérité de la torture	L'apprenant a fourni une réponse partielle
20	La vérité parle le texte c'est le châtement de les français avec les algériens	A travers cette réponse, il est possible de dire que l'apprenant a compris la question
22	La vérité de l'armée française qui a pratiqué tous les types de la torture pendant la guerre d'indépendance d'Algérie	L'apprenant a répondu à la question. Il a su exploiter le texte et trouver la réponse correcte.

Commentaire

Nous projetons de voir à travers cette question si les élèves allaient répondre à la question posée en formulant leurs propres réponses ou allaient se contenter de recopier des phrases du texte contenant le mot « vérité » (cité trois fois dans le texte).

Ainsi, 15 élèves ont construit des phrases personnelles. Ces réponses restent néanmoins marquées par le vocabulaire du texte. 13 élèves sur les 53 interrogés s'étaient limités à une reprise intégrale de phrases contenant le mot « vérité » alors que 12 autres ont procédé eux aussi à recopier d'autres phrases du texte. Cette analyse laisse apparaître que la majorité des élèves s'appuient essentiellement sur le texte et les mots qui le constituent pour construire leurs réponses.

Tableau 1-4- Réponses à la cinquième question du test de compréhension

Classe 1		
Question N°05 : A qui cet appel est-il destiné ?		
Apprenants	Réponses	Analyse
1	Cet appel est destiné	L'apprenant ne répond pas à la question. Il se pourrait qu'il n'ait pas su identifier le destinataire.
2, 3, 4, 31	Cet appel est destiné à Jacques Chirac	L'apprenant n'a identifié qu'un seul destinataire ; il n'a cité que le président. Il a peut être jugé qu'il existe un seul destinataire et non pas des destinataires.
5, 10, 11, 12, 18, 19, 20	Aucune réponse	L'apprenant pourrait ne pas avoir compris la question ou pourrait ne pas avoir su identifier le destinataire.
6	L'appel du 31 octobre 2000	L'apprenant reprend le titre et n'identifie pas le destinataire.
7, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Cet appel est destiné à Jacques Chirac président de la république et à Lionel Jospin premier ministre	L'apprenant a pu identifier les destinataires de l'appel. Il a compris la question
13, 21	Le peuple algérien	L'apprenant n'a pas

		identifiécorrectement le destinataire. Il est vrai qu'il est fait référence au peuplealgérien pour exposer les faits etargumenter mais il n'est en aucun casdésigné comme destinataire.
23, 24	Les peuples français	Comme le texte a été publié dans un journal, l'apprenant s'est probablement dit que le texte estadressé à tout le peuple français.
Classe 2		
Apprenants	Réponses	Analyse
1	Au peuple Algérien	L'apprenant n'a pas identifié correctement ledestinataire. Il est vrai qu'il est fait référenceau peuple algérien pour exposer les faits etargumenter mais il n'est en aucun cas désignécomme destinataire.
2	Cet appel est destiné àM. Jacques Chirac	L'apprenant a identifié un seul destinataire enl'occurrence le président Jacques Chirac. Cetapprenant a peut être jugé qu'il y a un seuldestinataire et non pas des destinataires.
3	Une démarche devérité qui ne laisserien dans l'ombre	L'apprenant reprend une phrase du texte. Cettedernière ne répond à la questionposée. L'apprenant n'a peut-être pas compris le texte.
4	Cet appel est destinéaux lecteurs	Comme le texte a été publié dans un journal, l'apprenant s'est probablement dit que le texteest adressé aux lecteurs du journal.
5	L'incrimination des françaises	L'apprenant a probablement mal interprété laquestion. En effet, il a répondu à la questioncet appel est destiné à « quoi » et non pas à« qui ».
6	L'appel est destiné parle journal l'humanité31 octobre2000	L'apprenant n'a pas compris cette question. Il a cité la source du texte.
7, 8, 9, 10,13, 14, 19	Aucune réponse	L'apprenant pourrait ne pas avoir compris-laquestion ou pourrait ne pas avoir su identifierle destinataire.
11, 18, 21	Il est destiné à lacondamnation de latorture	L'apprenant a probablement mal interprété laquestion. En effet, il a répondu à la questioncet appel est destiné à « quoi » et non pas à« qui ».
12	Cet appel il est destinéaux chefs français etles autorités françaises	L'apprenant a pu identifier les destinataires. Néanmoins, il ne les a

		pas cités explicitement mais a utilisé l'hyperonyme chefs français.
15	L'appel destiné à M. Lionel Jospin	L'apprenant a identifié un seul destinataire ; il n'a cité que le premier ministre. Il a peut être jugé qu'il existe un seul destinataire et non pas des destinataires.
16, 20, 22	Cet appel est destiné à M. Jacques Chirac président de la république et M Lionel Jospin	L'apprenant a pu identifier les destinataires de l'appel. Il a compris la question et a su y répondre en s'appuyant sur le texte.
17	Cet appel est destiné à la justice française	L'apprenant a donné une réponse globalisante. Il n'a pas précisé les destinataires exacts. Il considère peut être que le président et le premier ministre représente la justice du pays.

Commentaire

Nous avons choisi de poser cette question pour vérifier si les élèves pouvaient dégager la situation de communication à partir du texte. Les destinataires étant énoncés explicitement dans le chapeau, nous avons préféré orienter notre question vers les destinataires.

Il transparaît de l'analyse que 38 élèves se sont appuyés sur le texte pour répondre à la question. 19 élèves d'entre eux ont trouvé les destinataires de l'appel à savoir M. Jacques Chirac président de la république et M Lionel Jospin le premier ministre. Dans leurs réponses, nous trouvons deux cas de figure : 17 élèves ont relevé les destinataires directement du texte alors que les deux autres ont proposé d'autres expressions telles que les chefs français et la justice française. 6 élèves des 38 susmentionnés n'ont relevé qu'une seule destinataire. 3 autres élèves ont pensé que les destinataires étaient les lecteurs car le texte est publié dans un journal. 3 élèves ont de ce fait pensé que le destinataire est le peuple algérien, 4 élèves n'ont pas compris la question et ont précisé le but de l'appel en s'appuyant sur des phrases du texte, 2 ont recopié des passages du texte et un élève a relevé la source de cet appel. Les 15 élèves restants n'ont donné aucune réponse. Nous pouvons constater de ce qui a été exposé précédemment que les élèves sont majoritairement référés au texte pour répondre à cette question.

Tableau 1-5- Réponses à la neuvième question du test de compréhension

Classe 1		
Question N°09 : Selon le texte, s'agit-il d'une vérité historique seulement ou y a-t-il autre chose ?		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 2, 5, 6, 7,9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21,22, 27,28, 29, 30,31	Aucune réponse	La réponse à cette question se trouvant énoncée de façon explicite dans le 3 ^{ème} paragraphe, il se pourrait bien que l'élève ne l'ait pas du tout lu, se contentant ainsi de lire uniquement les premiers passages du texte et ne progressant guère dans sa lecture
3,4	Il y a autre chose, ils'agit un appel	L'apprenant a peut-être mal compris la question. Il semble qu'il ait confondu entre texte historique et vérité historique.
8, 16	Le texte s'agit d'une vérité historique et politique	L'apprenant a répondu en fonction de ce qu'il a compris globalement du texte. Il ne donne pas de réponse précise. Il a peut être négligé la partie de la question « selon le texte ».
13	Vérité historique seulement	La réponse n'est pas claire. Nous n'arrivons pas à savoir si l'apprenant a repris la question ou s'il pense que c'est une vérité

		historique seulement. Dans les deux cas, l'apprenant n'a probablement pas lu le passage qui contient la réponse et s'est suffi de faire une lecture survol du texte.
17	Il s'agit-il d'une vérité historique seulement au cette culpabilité	Le mot « culpabilité » montre que l'apprenant a trouvé la phrase qui contient la réponse. Néanmoins, sa réponse demeure incorrecte puisqu'il n'a pas relevé la partie de la phrase qui contenait la bonne réponse.
23, 24	Il y a autre chose	L'apprenant déclare qu'il y a autre chose mais ne fournit aucune précision. Peut-être qu'il a mal lu le texte ou qu'il a mal compris la question.
25, 26	Non, il y a autre chose : l'avenir des générations issues des diverses communautés qui vivent avec ce poid	L'apprenant a répondu correctement à la question. Ceci montre qu'il a bien lu le texte et qu'il a pu trouver la phrase contenant la réponse.
Classe 2		
Apprenants	Réponses	Analyse
1	Non, il y'a autre chose est l'humanité	La réponse n'est pas claire. Nous n'arrivons pas à savoir si l'apprenant a repris la question ou s'il pense que c'est une vérité historique seulement. Dans les deux cas, l'apprenant n'a probablement pas lu le passage qui contient la réponse et s'est suffi de faire une lecture survol du texte.
2	Oui il y'a autre chose rapprochement des personnes	Le mot « culpabilité » montre que l'apprenant a trouvé la phrase qui contient la réponse. Néanmoins, sa réponse demeure incorrecte puisqu'il n'a pas relevé la partie de la phrase qui contenait la bonne réponse.
3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	Aucune réponse	L'apprenant déclare qu'il y a autre chose mais ne fournit aucune précision. Peut-être qu'il a mal lu le texte ou qu'il a mal compris la question.
5	Selon le texte s'agit-il d'une vérité historique seulement	L'apprenant a répondu correctement à la question. Ceci montre qu'il a bien lu le texte et qu'il a pu trouver la phrase contenant la réponse.
6	L'avenir des générations issues de diverses communautés qui vivent avec ce ...	La réponse n'est pas claire. Nous n'arrivons pas à savoir si l'apprenant a repris la question ou s'il pense que
11	Non, il ne s'agit pas d'une vérité	c'est une vérité historique seulement.

	historique seulement mais aussi de l'avenir des générations issues de diverses communautés	Dans les deux cas, l'apprenant n'a probablement pas lu le passage qui contient la réponse et s'est suffi de faire une lecture survol du texte.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Commentaire

En pensant à cette question, nous espérons vérifier si les élèves lisent le texte entièrement ou se contentent de faire une lecture superficielle de celui-ci. La réponse à cette question est énoncée dans le troisième paragraphe du texte. L'apprenant pour y répondre doit impérativement lire le texte.

L'analyse montre que seulement 4 élèves sur les 53 interrogés ont répondu correctement à la question ; ils ont réécrit la phrase qui contenait la bonne réponse. 11 autres élèves ont donné de mauvaises réponses. Ces réponses montrent qu'ils ont mal compris la question. Les 38 élèves restants n'ont donné aucune réponse. Cette absence de réponse pourrait nous laisser dire que les élèves n'ont pas procédé à une lecture détaillée mais à une lecture globale du texte.

Tableau 1-6- Réponses à la dixième question du test de compréhension

Classe 1		
Question N°10 : Qui doit porter la responsabilité du fait dont il est question dans ce texte?		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 2, 3, 4, 5,6, 9,10,11,12, 13, 19, 20,21, 22, 23, 24, 25,26,27, 28,30, 31	Aucune réponse	La réponse à cette question se trouvant énoncée de façon explicite dans le 2 ^{ème} paragraphe, il se pourrait bien que l'élève ne l'ait pas du tout lu, se contentant ainsi de faire une lecture survol du texte ou a choisi de ne pas y répondre parce que c'est l'avant dernière question.
14, 15, 16,18	Les responsables sont le président de la république et le premier ministre	Puisque l'appel est destiné au président de la république et au premier ministre, l'apprenant aurait peut-être déduit que ces destinataires sont les responsables. Il n'aurait pas remarqué que l'auteur a désigné les responsables comme étant les autorités françaises.
7, 8	La responsabilité du fait ce sont	L'apprenant a eu recours à

	les français	sacompréhension globale du texte pourrépondre. Il n'a pas précisé la réponse. Il se pourrait qu'il n'ait pas lu le passage contenant la réponse.
16, 17	La France	
29	C'est l'armée française	
Classe 2		
Apprenants	Réponses	Analyse
1	Les intellectuels français	L'apprenant n'aurait pas compris la question. Il a peut-être confondu entre les destinataires de l'appel et les responsables du fait dont il est question dans le texte.
2, 3, 6, 7,8, 9, 10,12, 13, 14,15, 16, 18,19	Aucune réponse	La réponse à cette question se trouve énoncée de façon explicite dans le 2 ^{ème} paragraphe, il se pourrait bien que l'élève ne l'ait pas du tout lu, se contentant ainsi de faire une lecture survol du texte
4, 5, 11	Les autorités françaises doivent porter la responsabilité	L'apprenant a répondu correctement à la question. Il a su extraire l'information essentielle pour répondre à la question.
17, 21	Le président le M Jacques Chirac et le premier ministre M. Lionel Jospin	Puisque l'appel est destiné au président de la république et au premier ministre, l'apprenant aurait peut-être déduit que ces destinataires sont les responsables
20	Doit porter la responsabilité qui ne réclame pas leurs droits	Réponse incompréhensible
22	C'est l'armée française	L'apprenant a eu recours à sa compréhension globale du texte pour répondre.

Commentaire

Nous avons proposé cette question afin de voir si les élèves lisaient le texte en entier ou se contentaient de faire une lecture survol. La réponse de cette question se trouve énoncée dans le deuxième paragraphe, à la sixième ligne du texte. L'élève en lisant ce texte pourrait probablement la trouver.

De l'analyse, nous trouvons que seulement 3 élèves ont trouvé la réponse correcte telle qu'énoncée dans le texte « les autorités françaises portent la responsabilité essentielle en raison de leur obstination à refuser aux Algériens leur émancipation. ». 5 élèves pensent que c'est le président de la république et son premier ministre qui en sont les responsables alors que 6 autres trouvent que cette responsabilité devrait être portée par la France, les français et l'armée française.

Ces réponses nous inclinent à penser que ces élèves ont compris la question mais qu'ils n'ont pas vraisemblablement remarqué que la réponse se trouvant énoncé dans le deuxième paragraphe ; ils se sont appuyé sur le troisième paragraphe qui contient lui aussi le mot « responsabilité ». Un élève a donné une réponse inintelligible et un autre n'a pas compris la question et a donné une réponse incorrecte. Il est à remarquer que même si les réponses de certains de ces élèves sont incorrectes, ces 16 élèves sont revenus au texte pour répondre. Les 37 élèves restant n'ont donné aucune réponse. Cette absence de réponse pourrait nous laisser croire que ces élèves n'ont pas fait une lecture détaillée mais une lecture survol du texte.

Tableau 1-7- Réponses à la onzième question du test de compréhension

Classe 1		
Question N°11 : A qui renvoie le pronom personnel souligné ?		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 2, 5, 6, 18,19, 20, 26, 27	Aucune réponse	Aucune réponse analysable
3, 4, 7, 8, 10,12, 13, 14, 15,16, 17, 21, 24,25, 28, 29, 30,31	Le pronom personnel «nous» renvoie aux émetteurs les douze intellectuels	L'apprenant a pu identifier à qui renvoie le pronom souligné en se basant sur le texte. Il a compris qu'il s'agissait de l'émetteur de l'appel.
9	Le pronom personnel souligné renvoie aux algériens	Aucune réponse analysable. Puisque c'est la dernière question, l'apprenant n'a peut-être pas eu le temps d'y répondre.
22, 23	citoyens français	L'apprenant a pu identifier à qui renvoie le pronom souligné en se basant sur le texte. Il a compris qu'il s'agissait de l'émetteur de l'appel.
Classe 2		

Apprenants	Réponses	Analyse
1,11, 22	Nous : émetteurs, celui qui fait l'appel et ses camarades, douze intellectuels français	L'apprenant a pu identifier à qui renvoie le pronom souligné en se basant sur le texte. Il a su qu'ils s'agissait de l'émetteur de l'appel.
2, 3, 6, 13,15, 19	Aucune réponse	Aucune réponse analysable. Puisque c'est la dernière question, l'apprenant n'a peut-être pas eu le temps d'y répondre.
4, 5	Nous : l'auteur, les peuples d'Algériens Nous : les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie	L'apprenant n'a cru que les pronom soulignés ne renvoient pas à la même personne. Cet indice montre que l'apprenant n'a pas bien compris le texte
7	Le pronom personnel souligné renvoie aux peuples algériens et à l'auteur	L'apprenant n'a pas bien identifié l'émetteur de l'appel. De plus, il ne précise pas qui est l'auteur.
8, 9	Nous les français	L'apprenant n'est pas arrivé à identifier l'émetteur de l'appel. Sa réponse à cette question montre que l'apprenant n'a pas bien compris le texte.
10, 14, 18	Nous : les algériens	
12	Nous renvoie au journaliste et les algériens	
16	Nous : l'auteur et M. Jacques Chirac et M. Lionel Jospin Nous : l'auteur (journaliste)	
17	Nous : les algériens Nous : le destinataire de l'appel	
20	Nous gouvernement algérien	
21	Nous les algériens nous les FR nous : destinataire	

Commentaire

En posant cette question, nous voulions voir si les élèves arrivaient à suivre le cheminement d'un texte et s'ils pouvaient identifier à qui renvoyer les pronoms personnels utilisés dans le texte.

Il ressort de l'analyse que 21 élèves ont pu identifier à quoi renvoyer le pronom souligné. Les réponses données étaient comme suit : les douze intellectuels français, les émetteurs, celui qui fait l'appel et ses camarades.

17 élèves n'ont pas répondu correctement. Ils ne sont pas arrivés à l'identification des personnes désignées par le pronom « nous ». Certains d'entre eux ont identifié plusieurs personnes pour le même pronom. Les 15 élèves restants n'ont donné aucune réponse. Ces deux cas nous laissent penser que si la personne que remplace le pronom personnel n'est

pas clairement désignée, les élèves éprouvent des difficultés pour le trouver. Ils ne sont pas capables de se détacher de l'environnement immédiat du pronom.

Conclusion 1

De ce qui a été exposé pendant l'analyse des questions précédentes, il est possible de constater que les élèves se réfèrent dans la plupart des cas au texte pour répondre. Ils préfèrent reprendre les phrases qui contiennent les réponses sans effectuer aucun changement. Nous avons remarqué, en effet, que rare sont les élèves qui font un effort de reformulation. Ils prennent le mot clé de la question et recopie directement la phrase qui le contient.

De plus, les élèves n'arrivent à répondre qu'aux questions dont les réponses sont les plus apparentes et les plus explicites. Si la réponse se trouve au milieu du texte ou si la question est formulée d'une manière complexe, l'élève dans la plupart des cas ne parvient pas à répondre correctement.

1.2.2. L'inférence

Tableau 1-8- Réponses à la deuxième question du test de compréhension

Classe 1		
Question N°02 : « Des deux côtés de la Méditerranée », de quels côtés s'agit-il ?		
Apprenants	Réponses	Analyse
1,2,3,4,16,17,18,19,20, 21, 23,24,29	L'Algérie et la France	L'apprenant a répondu correctement à la question. La réponse montre que cet apprenant a fait une inférence logique.
5,6,7,8,9,10,11,14,15,22,25,26,27,28,30,31	La mémoire française la mémoire algérienne	L'apprenant n'a pas répondu à la question. Il a repris la phrase qui suit l'expression « Des deux côtés de la Méditerranée ».
12	Ils veulent dire les deux communautés Algériennes et Française	A partir de cette réponse, il est possible de dire que l'apprenant a compris la question mais l'utilisation du mot « communautés » est

		inappropriée. Il pouvait dire Algérie et France.
13	La guerre Algérie	Cette réponse n'a aucune relation avec la question posée. L'apprenant n'a probablement pas compris la question.
Classe 2		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22	La mémoire française et la mémoire algérienne	L'apprenant n'a pas répondu à la question. Il a repris la phrase qui suit l'expression « Des deux côtés de la Méditerranée ».
10, 11, 12	Les deux côtés sont : La France et l'Algérie	L'apprenant a répondu correctement à la question. La réponse montre que cet apprenant a fait une inférence logique.
17, 20	Aucune réponse	Aucune réponse analysable. L'apprenant n'aurait pas compris la question ou n'a pas eu le temps d'y répondre.

Commentaire

Nous avons choisi de poser cette question pour voir si les élèves arrivaient à partir de données textuelles à faire des inférences logiques. En revenant à l'analyse nous trouvons que malgré la simplicité de la question seulement 15 élèves sur les 53 questionnés ont répondu correctement. Ces élèves grâce à l'expression « des deux côtés de la Méditerranée » ont pu deviner que les auteurs de l'appel parlaient de l'Algérie et la France. Alors que 33 élèves ont recopié la phrase qui suit l'expression susmentionnée à savoir « La mémoire française et la mémoire algérienne ». Ces derniers se sont contentés de reprendre une phrase du texte sans prendre en considération l'objet de la question. Quand aux trois élèves restant, un a donné une mauvaise réponse et les 2 autres n'ont pas répondu. Ces élèves n'ont probablement pas compris la question.

Tableau 1-9- Réponses à la sixième question du test de compréhension

Classe 1		
Question N°06 : Est-ce que les Moudjahidines cédaient aux pratiques des colonisateurs ? Est-ce qu'ils divulguaient les secrets ?		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 5, 6,11,12, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 28, 30	Aucune réponse	Aucune réponse analysable. L'apprenant n'aurait pas de connaissances concernant ce sujet ou n'aurait pas eu le temps d'y répondre à la question.
2, 10, 13, 14,22, 24, 25, 26,29, 31	Non, les Moudjahidines ne cédaient pas aux pratiques des colonisateurs et ils ne divulguaient pas les secrets	L'apprenant a répondu correctement à la question. La réponse montre que cet apprenant a fait une inférence pragmatique.
3, 4, 7, 8, 9, 16,17	Oui, les Moudjahidines cédaient aux pratiques des colonisateurs mais ils ne divulguaient pas les	L'apprenant a répondu partiellement à la question. Le mot « cédaient » serait peut-être la cause : l'apprenant ne

	secrets	l'aurait pas compris.
Classe 2		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 2, 19, 22	Non, Les Moudjahidines n'écédaient pas aux pratiques des colonisateurs. Non ils ne divulguaient pas les secrets	L'apprenant a répondu correctement à la question. La réponse montre que cet apprenant a fait une inférence pragmatique.
3,4,5,7,8,9,10, 11,12, 14, 15,16, 17,18,20	Aucune réponse	Aucune réponse analysable. L'apprenant n'aurait pas de connaissances concernant ce sujet ou n'aurait pas eu le temps de répondre à la question.
6	Oui, les Moudjahidines n'écédaient aux pratiques des colonisateurs pour nous qui avons combattu sans être aveugle aux autres pratiques	Cette réponse nous laisse supposer que l'apprenant n'aurait pas compris le mot « cédaient » parce que l'apprenant justifie sa réponse en reprenant une phrase du texte qui montre que les intellectuels désapprouvent la pratique des colonisateurs.
13	Les moudjahidines cédaient aux pratiques des colonisateurs pour inviter les témoins les citoyens à s'exprimer... humanité	Cette réponse nous laisse supposer que l'apprenant n'aurait pas compris la question puisqu'il a relevé une phrase du texte qui contient le mot « pratiques » ; cette phrase n'a aucune relation avec la question.
21	Oui	L'apprenant n'a pas répondu correctement à la question. Cette réponse nous laisse supposer que l'apprenant n'aurait pas compris la question ou n'aurait pas de connaissances concernant ce sujet.

Commentaire

Nous avons proposé cette question afin de vérifier si les élèves sont en mesure d'enrichir le texte avec leurs connaissances antérieures.

Il transparaît de l'analyse des réponses qu'uniquement 14 personnes ont donné de bonne réponse à la question posée. Ces élèves, ont cherché l'information sans pour autant recourir au texte. 7 autres élèves ont répondu partiellement à la question. Leurs réponses montrent qu'ils n'ont pas compris la question et plus exactement le mot « cédaient ».

Les 32 élèves restants n'ont pas répondu correctement à cette question. En effet, 29 d'entre eux n'ont donné aucune réponse, deux autres ont recopié des phrases du texte

quicontiennent le mot pratique et le dernier élève s'est contenté de dire « oui ». Sa réponse est très courte et ne fournit aucune donnée à analyser. Il est possible de dire que ces dits élèves n'ont pas réussi à se détacher du texte. De ce fait, si l'information n'est pas explicitement exprimée dans le texte, l'élève ne parvient pas à la déduire en recourant à ses connaissances antérieures.

Tableau 1-10- Réponses à la septième question du test de compréhension

Classe 1		
Question N°07 : Est-ce que tous les Français étaient pour la colonisation pendant la guerre d'Algérie ? Justifiez votre réponse		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 2, 5, 6, 7,8, 11, 12,19, 20, 21,25, 26, 27,28, 30	Aucune réponse	Aucune réponse analysable. L'apprenant n'aurait pas de connaissances concernant ce sujet
3, 16, 29	Non, ce n'est pas tous les français qui ont été pour la colonisation parce qu'on trouve ces douze intellectuels qui	L'apprenant a répondu correctement à la question. Il justifie sa réponse en se basant sur des indices textuels. Il nous est possible de dire qu'il a produit

	mentionnent leur désaccord avec la colonisation	une inférence logique.
4, 9, 13,14,15, 17, 18,22, 23, 24,31	Non, il y a des Français qui sont contre la colonisation	L'apprenant a répondu partiellement à la question. Il n'a pas justifié sa réponse. Cette absence de justification peut laisser supposer que l'apprenant n'a pas pu mobiliser ses connaissances antérieures et n'a pas pu faire d'inférence.
10	Oui	L'apprenant n'a pas répondu correctement à la question. Il se pourrait qu'il ne dispose de connaissances relatives à la question posée.

Classe 2

Apprenants	Réponses	Analyse
1	Non...«et nous invitons les témoins, les citoyens à s'exprimer sur la question qui met en jeu leur humanité	L'apprenant a répondu correctement à la question. Il justifie sa réponse en se basant sur l'appel des intellectuels français.
2, 12, 14, 17,21	Non tous les français n'étaient pas pour la colonisation	L'apprenant a répondu partiellement à la question. Il n'a pas justifié sa réponse. Cette absence de justification peut laisser supposer que l'apprenant n'a pas pu mobiliser ses connaissances antérieures et n'a pas pu faire d'inférences.
3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 11, 13, 15,16, 18, 19,	Aucune réponse	Aucune réponse analysable. L'apprenant n'aurait pas de connaissances concernant ce sujet
6	Oui tous les français étaient pour la colonisation il reste que la torture mal absolu, pratiquée de façon systématique	L'apprenant n'a pas répondu correctement à la question. Il justifie sa réponse en se basant sur une phrase du texte. Cette réponse nous laisse penser que l'apprenant a mal compris le texte.
20	Non ce n'est pas tous les français, parce qu'ils ne savaient pas la vérité	L'apprenant répond correctement à la question. Il justifie sa réponse en se basant sur sa compréhension du texte. Il nous est possible de dire que cet apprenant a produit une inférence logique.
22	Non, ils ne sont pas parce qu'il y a 12 intellectuels annoncent un appel pour aider les Algériens	L'apprenant a répondu correctement à la question. Il justifie sa réponse en se basant sur des indices textuels. Il nous est par conséquent possible de dire qu'il a produit une inférence logique.

Commentaire

Nous avons proposé cette question pour vérifier si les élèves arrivaient à faire des inférences pour trouver la réponse à la question. L'élève peut en effet utiliser des inférences logiques ou pragmatiques pour répondre à cette question. Pour l'inférence logique, il peut déduire que comme les intellectuels français sont contre la torture pratiquée en Algérie, à l'époque, il y avait aussi des français qui étaient contre ces pratiques. Quant à l'inférence pragmatique, l'élève peut revenir à ses connaissances antérieures afin de répondre.

Durant l'analyse nous avons remarqué que seulement 6 élèves ont répondu correctement à la question. 5 d'entre eux ont eu recours à l'inférence logique et le sixième a eu recours à une inférence pragmatique. 16 autres élèves ont répondu correctement sans donner aucune justification. Ces derniers n'ont probablement pas pu faire d'inférence.

Les élèves restants n'étaient pas en mesure de répondre. Ainsi, 29 élèves n'ont donné aucune réponse et les deux derniers ont répondu incorrectement à la question. Un d'entre eux a construit sa réponse en s'appuyant sur une phrase du texte.

De ce qui a été exposé, il est possible de dire que peu sont les élèves qui arrivent à inférer. Ces élèves sont très dépendants du texte.

Tableau 1-11- Réponses à la huitième question du test de compréhension

Classe 1		
Question N°08 : Y avait-il des français qui soutenaient la Résistance algérienne ? Si c'est oui comment se manifestait généralement ce soutien ?		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 3, 4, 5, 6,7, 9, 10, 11,12, 13, 14,15, 18,	Aucune réponse	Aucune réponse analysable. L'apprenant n'aurait pas de connaissances concernant ce sujet ou n'aurait pas eu le temps de répondre à la question.

20,21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30,31		
2, 8, 17, 19,24,	Oui il y avait des français qui travaillaient avec les Algériens	L'apprenant donne une réponse générale. Il affirme que les Français travaillaient avec les Algériens mais ne donne aucune précision. Il se pourrait qu'il n'ait aucune explication à fournir ou qu'il n'ait pas bien compris la question.
16	Oui, il y avait des Français qui soutenaient la résistance par des appels, des lettres écrites	L'apprenant répond correctement à la question. Il justifie sa réponse en se basant sur ses connaissances antérieures. Il nous est possible de dire que cet apprenant ait produit une inférence pragmatique.
25	Oui il y a des français contre la résistance algérienne	Cette réponse montre que l'élève n'aurait pas compris le mot « soutenaient ».
Classe 2		
Apprenants	Réponses	Analyse
1, 3, 4, 5, 6, 7,8, 9, 10, 11,12, 13, 14, 15,16, 17, 18, 19	Aucune réponse	Aucune réponse analysable. L'apprenant n'aurait pas de connaissances concernant ce sujet ou n'aurait pas eu le temps de répondre à la question.
2, 20, 21, 22	Oui y avait des français qui soutenaient la résistance algérienne	L'apprenant a répondu partiellement à la question. Il n'a pas répondu à la 2 ^{ème} partie de la question. Ce fait peut laisser supposer que l'apprenant n'a pas pu mobiliser ses connaissances antérieures et n'a pas pu faire d'inférences.

Commentaire

Cette question a le même objectif que la question précédente, nous voulions vérifier si les élèves arrivaient à faire des inférences pour trouver la réponse à la question.

En revenant à l'analyse des réponses, nous remarquons qu'un seul élève a donné une réponse complète à la question posée. Cette élève a eu recours à ses connaissances antérieures pour répondre correctement. 9 autres élèves n'ont répondu qu'à la moitié de la réponse ; ils n'ont pas expliqué comment les français soutenaient la résistance.

Quant aux élèves restants, 42 élèves n'ont pas répondu à la question. Ces élèves n'ont probablement pas fait d'inférence ou n'ont pas de connaissances se rapportant à cette question posée. Un élève a donné une réponse qui nous laisse supposer qu'il n'a pas compris la question.

Conclusion 2

En s'appuyant sur les résultats de l'analyse des quatre questions précédentes, il est possible de conclure que :

- ❖ Les élèves sont dans l'incapacité de faire des inférences pour répondre aux questions. Ils cherchent toujours à dégager les informations du texte.

- ❖ Les élèves pouvant inférer ont recours aux inférences logiques plus que les inférences pragmatiques. Ils peuvent déduire des informations à partir de données textuelles mais éprouvent des difficultés à solliciter leurs connaissances antérieures.

Conclusion

L'analyse que nous avons faite a montré que la majorité des élèves sont incapables de mobiliser des stratégies pour faire appel à leurs connaissances antérieures. Dans le meilleur des cas, ils n'arrivent qu'à exploiter quelques éléments du texte pour en construire partiellement le sens.

CHAPITRE 2

ANALYSE DE L'ACTIVITE DE COMPREHENSION DE L'ECRIT.

CHAPITRE 2

ANALYSE DE L'ACTIVITE DE COMPREHENSION DE L'ECRIT.

Introduction

Dans le chapitre suivant, nous allons analyser la séance de compréhension de l'écrit que nous avons assisté en vue de voir s'il y a enseignement des stratégies de lecture

2.1.Présentation de la séance de compréhension de l'écrit

L'activité de compréhension de l'écrit à laquelle nous avons assisté fait partie du troisième projet intitulé « Argumenter pour faire réagir. L'Appel. ». Elle constitue la troisième séance de la deuxième séquence intitulée « Inciter son interlocuteur à agir ».

Pour analyser cette activité, nous nous focaliserons durant cette analyse sur les points qui nous permettront de vérifier si un enseignement des stratégies de lecture a eu lieu.

2.2.Analyse de la séance

2.2.1. Les objectifs de la leçon

Ayant travaillé sur le texte support que nous lui avons nous-même proposé³, l'enseignant, que nous désignerons a assigné à son activité deux objectifs⁴ dont l'un se rapporte à l'identification de la structure de l'appel, à savoir les trois parties expositive, argumentative et exhortative, et l'autre, à la reconnaissance des interlocuteurs de l'appel.

Nous remarquons que ces deux objectifs relèvent de l'observable. Il est possible en effet de les vérifier à travers l'observation et l'évaluation des comportements des élèves. Toutefois, il n'est pas possible de dire que l'élève ayant réussi à accomplir ces tâches et celui qui a compris le texte.

2.2.2. Les étapes de la leçon

- **Eveil de l'intérêt**

L'enseignant a consacré cette étape à faire un rappel détaillé du texte exhortatif. Ce rappel a pris 7 minutes du temps de la séance de compréhension. L'enseignant a posé des questions sur l'objectif de l'appel. Les élèves ont répondu correctement aux questions qu'il avait posées.

Ce temps consacré au rappel nous paraît très important. Il n'est pas à perdre du vu que le but de l'activité de compréhension est avant tout l'étude et l'analyse du texte étudié en vue

de construire un nouveau sens. L'enseignant dirige par la suite son intention sur le système de communication sous-jacent au texte et le met en relation avec l'objectif.

Au fur et à mesure du rappel, l'enseignant donne des explications et développe les réponses des élèves. Après avoir expliqué l'objectif du texte exhortatif, l'enseignant questionne ses élèves sur la structure de l'appel.

Après avoir trouvé les trois parties, l'enseignant demande aux élèves de préciser la construction et la fonction de chaque partie. Ils explorent les notions de subjectivité, verbes modaux, verbes d'opinion, l'expression du but et de la conséquence, les verbes performatifs et la visée du texte. L'enseignant donne à chaque réponse des explications des notions susmentionnées. A travers leurs réponses, nous avons constaté que les élèves qui interagissaient avec l'enseignant avaient bien assimilé ces notions.

A chaque explication, l'enseignant établit une relation entre les points de langue et l'objectif des auteurs. Ces points de langue sont enseignés en fonction de leurs fonctions au sein du texte. En analysant le déroulement de cette étape, nous constatons que les élèves ayant interagi avec l'enseignant arrivent à répondre correctement aux questions de l'enseignant. Les connaissances concernant ce type de texte sont bien ancrées dans la mémoire de ces élèves.

- **Analyse des éléments périphériques et formulations des hypothèses de sens**

L'enseignant propose aux élèves d'étudier les éléments périphériques du texte. Ils se focalisent sur le titre, le chapeau et la ponctuation forte du texte. Les élèves identifient les éléments périphériques et l'enseignant explique le rôle de ces éléments

L'enseignant s'est attardé sur l'explication du rôle du chapeau et à préciser que le rôle des éléments périphériques était d'aider le lecteur à émettre des hypothèses de sens et à anticiper le sens du texte.

En analysant cette partie nous avons noté que les élèves relevaient les éléments périphériques mais c'est l'enseignant qui expliquait ces éléments à l'aide d'un méta langage. Ce métalangage n'assure pas un enseignement des stratégies dans la mesure où l'élève reçoit seulement. Il est passif. De ce fait, nous pouvons constater qu'il n'y a pas une analyse proprement dite du paratexte.

- **Lectures oralisées et exploitation**

L'enseignant ne fait pas de lecture magistrale. Il demande à chaque fois à un élève de lire un paragraphe et l'explique par la suite. Ainsi, l'enseignant pose des questions et les élèves répondent. L'enseignant reprend à chaque fois la réponse des élèves et la développe.

Durant l'étude du texte, l'enseignant se focalise sur la situation de communication, le thème général du texte, l'objectif de l'auteur, les trois parties du texte et les arguments avancés par les signataires de l'appel.

Nous remarquons de notre observation du déroulement de la séance que les questions posées par l'enseignant portent sur les constituants apparents du texte. Ce dernier est considéré comme un produit fini ayant un sens bien déterminé.

Commentaire

Après avoir décrit et analysé cette séance, nous constatons que :

- **Avant la lecture**

Dans notre cas, nous ne pouvons pas parler de stratégie enseigné avant la lecture car la lecture silencieuse a été faite par les élèves lors de la réponse au test de compréhension. Toutefois, nous avons remarqué que l'enseignant a demandé aux élèves de relever les éléments périphériques et à formuler des hypothèses.

Il n'y a pas eu enseignement de stratégie avant la lecture. En effet, nous ne pouvons dire qu'il y a eu exploitation du paratexte dans le cas de cette séance. Les élèves n'ont pas analysé les éléments périphériques. Ils ont eu seulement à relever ces éléments mais c'est l'enseignant qui expliquait et développait leurs réponses. Les élèves n'ont pas vraiment participé à la réalisation de cette tâche.

- **Pendant la lecture**

Le texte est considéré comme un produit fini ayant un sens bien déterminé. L'élève n'a comme tâche qu'à identifier celui-ci. Il n'est pas appelé à utiliser ses connaissances antérieures en vue de comprendre le texte et de développer sa propre lecture. De cette manière, l'interaction lecteur/texte/contexte n'est pas assurée. De plus, l'enseignant ne considère pas l'activité de compréhension de l'écrit comme un processus de construction du sens supposant la mobilisation de certaines stratégies. Les questions qu'il a posées ne portent que sur l'identification de ce qui est apparent dans le texte ; les informations sont relevées mais ne sont pas traitées.

- **Après la lecture**

Aucune activité n'a été faite après la lecture. Les élèves n'ont pas été invités à participer à la réalisation de la synthèse écrite par l'enseignant sur le tableau.

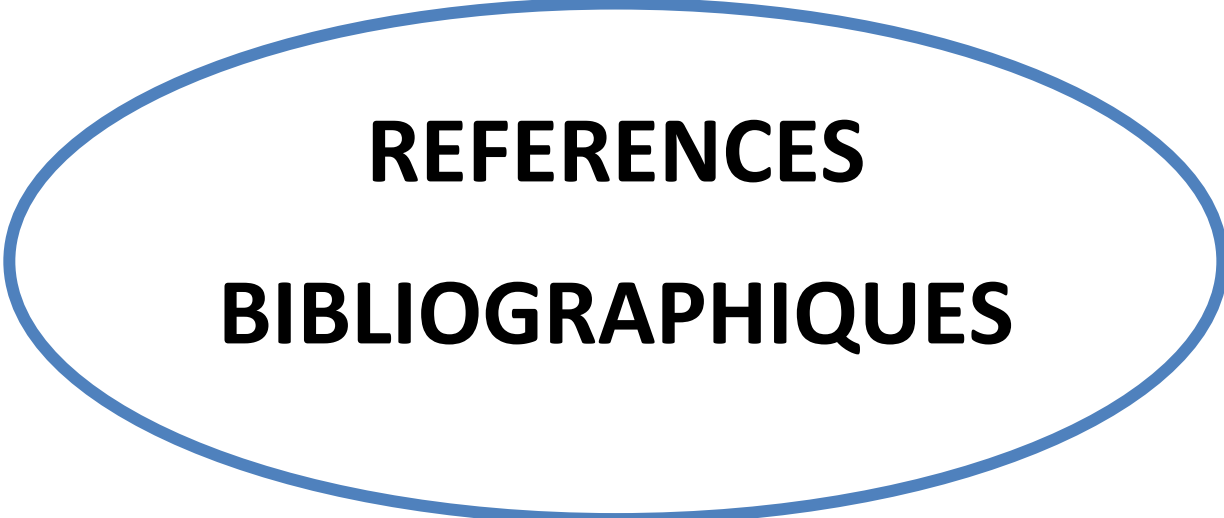
Conclusion

Nous avons relevé, suite à l'analyse de la séance de compréhension de l'écrit qu'il n'est accordé que peu voire pas du tout d'importance à l'enseignement de stratégies nécessaires à la compréhension de textes. Nous avons, en effet, constaté que le questionnement proposé par les enseignants n'incitaient pas les élèves à utiliser des stratégies de lecture. Les questions qu'on pose à ces derniers ne les poussent pas à recourir à des opérations mentales : la seule action qu'ils effectuent est de relever les informations du texte.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre objectif, rappelons-le, était de voir, en premier lieu, si les élèves des classes de troisième année secondaire utilisent, pour comprendre les textes et répondre aux questions de compréhension, des inférences ou ils se focalisent seulement sur la structure de surface des textes étudiés. En second lieu, nous voulions vérifier s'il y a enseignement des stratégies de lecture au sein de ces classes. A travers l'analyse de notre corpus composé de réponses des élèves au test de compréhension

- Les élèves de troisième année secondaire se focalisent sur ce qui est apparent dans le texte. Ils répondent, le plus souvent, par des phrases tirées de ce dernier. Ces élèves éprouvent des difficultés pour répondre aux questions qui nécessitent un recours aux connaissances antérieures et n'utilisent que rarement des inférences. De ce fait, nous pouvons dire que notre première hypothèse, postulant que les élèves ne faisaient pas d'inférences et qu'ils se focalisaient sur la structure de surface, a été confirmée.
- Il n'y a pas un enseignement proprement dit des stratégies de lecture pendant l'activité de compréhension de l'écrit. En effet, après l'analyse des pratiques de classe, nous avons relevé que pendant les trois moments de l'activité, à savoir avant, pendant et après la lecture, les enseignants n'apprenaient pas aux élèves à mobiliser des stratégies de lecture pour favoriser la compréhension des textes : cet enseignement ne s'étale pas sur les trois moments susmentionnés et n'est pas diversifié. En effet, nous n'avons remarqué, lors de notre observation, que l'enseignement d'une voire de deux stratégies à de court instant de la séance. On ne peut parler, dans ce cas, d'enseignement de stratégies lorsque celles-ci se réduisent à un seul moment, à savoir avant, pendant ou après la lecture. De plus, cet enseignement met les élèves dans un état de passivité. Ces derniers ne sont pas appelés à effectuer des tâches leurs permettant de recourir à des stratégies déterminées pour arriver à un objectif bien précis. Ainsi, nous pouvons dire que la deuxième hypothèse supposant que l'activité de compréhension de l'écrit est assimilée à un moment de réception au cours duquel on n'enseigne pas les stratégies a été partiellement confirmée.



REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES



ANNEX

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages et articles

Adam, J. (1990), *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Luxembourg, Mardaga.

Adams, George et al. (2001), *Lisons futé : stratégies de lecture*, collections Stratégies, Duculot.

Blanc, N. & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte, l'évaluation des processus cognitifs*, Paris, Editions in press.

Cèbe, S et al. (?) *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. Disponible sur le site

http://ia89.acdijon.fr/docs/mdl/Enseigner_la_comprehension_apports.pdf

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector&Lectrix : Apprendre à comprendre les textes narratifs (CM1, CM2, 6ème, SEGPA)*, Paris, RETZ.

Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International. *Enseigner la compréhension (2012 - 2013), cycle 2 ± cycle 3*. Disponible sur http://ia89.ac-dijon.fr/docs/mdl/Enseigner_la_comprehension_apports.pdf

Fayol, (2003), « lecture et compréhension : évaluation, difficultés et interventions », *Conférence de Consensus ; Paris 4-5 Décembre 2003*.

Foucambert, J. (1983), *80%, 20%*, Association française pour la lecture, *Les actes de lecture n°4*

Giasson, J. (2004), *La compréhension en lecture*, Canada, De Boek.

Giasson, J. «Les stratégies de lecture». Disponible sur

<http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>

Goigoux, R. (2003), « Quelques points de repère pour une didactique de la compréhension », *Langage & pratiques*, 31, 51-60.

GUIDE PÉDAGOGIQUE (2008), Stratégies en lecture et en écriture : Maternelle à la 12e année, Canada, Chenelière éducation.

Lachapelle (2006), « les 58 stratégies en compréhension de la lecture », PDF.

Lecocq et al. (1996), *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*, Paris, Septentrion.

Robert, Jean-Pierre: (2007) *Dictionnaire pratique de didactique du Fle. 2e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris: Ophrys.

Tardif J., (1994), « L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance », in Evaluer le savoir-lire, Québec, Les Editions logiques.

Tardif J. (1997), Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, les Editions LOGIQUES Inc.

Thèse et mémoire

AIT DJIDA Mohand Amokrane (2013), Le Discours Argumentatif Écrit Au Collège Algérien-Compréhension Et Production - Mémoire de doctorat, Université Saad Dahlab. Blida.

ANNEXES

Annexe1 : Texte support

L'appel du 31 octobre 2000

Douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie.

Des deux côtés de la Méditerranée, la mémoire française et la mémoire algérienne resteront hantées par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue.

Ce travail de mémoire appartient à chacun des deux peuples et aux communautés, de quelle qu'origine que ce soit, qui ont cruellement souffert de cette tragédie dont les autorités françaises portent la responsabilité essentielle en raison de leur obstination à refuser aux Algériens leur émancipation.

Aujourd'hui, il est possible de promouvoir une démarche de vérité qui ne laisse rien dans l'ombre. En France, le nouveau témoignage d'une Algérienne, publié dans la presse, qui met en accusation la torture, ne peut rester sans suite ni sanction. Le silence officiel serait ajouter au crime de l'époque une faute d'aujourd'hui. En Algérie, se dessine la mise en cause de pratiques condamnables datant de la guerre et surtout lui ayant survécu, commises au nom de situations où « tout serait permis ». Il reste que la torture, mal absolu, pratiquée de façon systématique par une « armée de la république » et couverte en haut lieu à Paris, a été la volonté du dominateur de réduire par tous les moyens la résistance du dominé.

Avec cette mise à jour il ne s'agit pas seulement de vérité historique, mais aussi de l'avenir des générations issues des diverses communautés qui vivent avec ce poids, cette culpabilité et ce non dit. Pournous, citoyens français auxquels importe le destin partagé des deux peuples et le sens universel de la justice, pour nous qui avons combattu sans être aveugles aux autres pratiques, il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom durant la guerre d'Algérie. Il en va du devoir de mémoire auquel la France se dit justement attachée et qui ne devrait connaître aucune discrimination d'époque et de lieu.

Dans cet esprit, et dans cet esprit seulement, tourné vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation de leurs antagonismes, nous demandons à M. Jacques Chirac, président de la République, et à M. Lionel Jospin, premier ministre, de condamner ces pratiques par une déclaration publique. Et nous invitons les témoins, les citoyens à s'exprimer sur la question qui met en jeu leur humanité.

Journal L'Humanité, 31 octobre 2000

Annexe 2 : test de compréhension

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes :

D'après le titre, quelles informations vous pouvez extraire?

.....
« Des deux côtés de la Méditerranée », de quels côtés s'agit-il ?

.....
Cet appel parle de quoi ?

.....
De quelle vérité parle le texte ?

.....
A qui cet appel est-il destiné ?

.....
Est-ce que les Moudjahidines cédaient aux pratiques des colonisateurs ? Est-ce qu'ils divulguaient les secrets ?

.....
Est-ce que tous les Français étaient pour la colonisation pendant la guerre d'Algérie ? Justifiez votre réponse

.....
Y avait-il des français qui soutenaient la Résistance algérienne ? Si c'est oui comment se manifestait généralement ce soutien ?

.....
Selon le texte, s'agit-il d'une vérité historique seulement ou y a-t-il autre chose ?

.....
Qui doit porter la responsabilité du fait dont il est question dans ce texte?

.....
A qui renvoie le pronom personnel souligné ?

.....

Annexe3 : transcription du déroulement de la première séance de compréhension de l'écrit

En : on va maintenant identifier ce qui fait on est dans l'appel qu'est-ce que ça veut dire un texte exhortatif ?
ouisabrina texte exhortatif ? ce qui fait il y a différents types de texte et on dit le texte exhortatif oui Sabrina

Elève 1 : le texte exhortatif

En : à haute voix Sabrina pour que tout le monde puisse t'entendre Elève 1 : le texte exhortatif est un texte qui contient un appel

En : oui c'est un texte dans lequel on lance un appel quel est l'objectif de l'appel pourquoi lance-t-on un appel ?

Elève 2 : on lance un appel pour inciter

En : ah pour inciter quelqu'un plutôt son interlocuteur à réagir ce qui fait le système de communication nous avons un émetteur celui qui lance l'appel et en même temps à un interlocuteur ou bien un récepteur qui va recevoir l'appel et par la suite et pour quelle raison quel est l'objectif de l'appel ?

Elèves : pour demander quelque chose pour changer

En : ah pour changer encore ? pour quoi qu'il y a un changement pour quelle raison ? quel était le constat avant ?

Elève 3: un constat négatif

En: ah lorsque l'émetteur constate qu'il y a quelque chose qui va pas ce qui fait qu'il va lancer un appel d'une manière pour inciter son interlocuteur ou bien à le sensibiliser à entamer un changement donc ce qui fait on aborde toujours un changement maintenant qu'elle est la structure du texte ? chaque type de texte est structuré d'une manière un peu introduction développement et finalement nous avons la conclusion ou bien la synthèse notre texte exhortatif comment qu'il est structuré?

Elève 4: le texte est composé de trois parties En1 : ah ce qui fait il est composé de

Elèves : trois parties

En: de trois parties lesquelles ? Elèves5 : expositive

En : une partie expositive

Elève 5: argumentative

En : argumentative et

Elève 5: exhortatif

En : exhortatif pour quelle raison qu'on a dit la première partie expositive pour quelle raison ?

Elèves : monsieur monsieurmonsieur

En : oui

Elèves : situer le problème

En : ah on va situer le problème dans son

Elève3 : on va exposer le constat négatif En : oui on va présenter exposer ça vient du verbe exposer le constat négatif un constat indésirable et par la même plutôt par la suite on va la changer après la deuxième partie

Elèves : monsieur monsieur

En : Bouhenna

Elève 6: la partie argumentative

En : ah la partie argumentative pour quelle raison ? pour quoi l'auteur a isé l'argumentation dans ce texte ? oui

Elève : pour convaincre les gens

En1 : ah la partie argumentative c'est la partie dans laquelle l'auteur il va présenter des arguments convainquants d'une manière pour inciter son interlocuteur à agir («pas net«») ce qui fait il va procéder à solutionner le problème qu'on a oui alors qu'est-ce qu'on trouve aussi dans cette partie là l'auteur qu'est-ce qu'il va utiliser

Elève1 : des exemples

En1 : ah il va donner des arguments ou renforcer avec des exemples encore Elève 6: le temps dominant

En1 : ah le temps dominant qu'elle était le temps dominant dans l'argumentation est-ce que l'auteur dans la partie dans cette partie est-ce qu'il est subjectif ou bien objectif ?

Elèves : subjectif

En1 : ah c'est la subjectivité quels sont les modalisateurs qu'il pouvait utiliser Elève1 : les verbes d'opinion

Elève5 : les pronoms personnels

En1 : les pronoms personnels ah les pronoms personnels dans le texte ce qu'il fait il va présenter ce qui fait le système d'énonciation l'émetteur et encore le récepteur il s'adresse à un récepteur encore

Elève 6: monsieur les verbes modaux

En1 : les verbes modaux oui les verbes modaux qui précisent une intention et non pas une actionquels sont ces verbes modaux là?

Elèves : vouloir

En1 : vouloir

Elèves : falloir

En1 : falloir

Elève : devoir

En1 : qu'est-ce qu'il précise le verbe falloir qu'est-ce qu'il nous indique ? Qui ? Elèves : la nécessité
En1 : la nécessité il faut que est-ce qu'il précise une nécessité ? Elève 6: un devoir
Elève 5: une obligation
En1 : un ordre oui encore nous avons le verbe pouvoir une ? Elèves : possibilité
En1 : possibilité et le verbe devoir c'est une obligation maintenant les points de langue qui interviennent par exemple quelles sont les propositions subordonnées qu'on pouvait trouver dans un texte argumentatif ou expositive euh exhortatif
Elève 7: proposition subordonnée de but
En1 : la proposition subordonnée de but c'est un résultat est-ce que le résultat est déjà atteint ou bien qu'on souhaiterait avoir
Elèves : qu'on souhaite
En1 : ah donc c'est une proposition subordonnée du but ou finale on l'appelle la finale il ne faut pas confondre entre la conséquence et la finale il y a certaines locutions conjonctives donc qui vont dans la conséquence et qu'on trouve dans la subordonnée de but mais comment peut-on les différencier ?
Elève 1: locution prépositive plus le mode subjonctif c'est le but
En1 : le mode subjonctif lorsque nous avons ces locutions là avec le mode subjonctif donc c'est
Elèves : le but
En1 : c'est la proposition subordonnée de but qu'est-ce qu'on va trouver dans l'autre mode quel était l'autre mode ?
Elèves : indicatif
En1 : le mode indicatif ça précise ?
Elèves : la conséquence
En1 : ah c'est la conséquence la conséquence c'est un résultat qui est déjà obtenu la proposition subordonnée de but c'est un résultat envisagé souhaité et qui n'est pas encore concrétisé et qu'on attend c'est pour ça qu'on lance l'appel d'une manière pour solutionner dans le futur proche quelque chose qu'on a posée et la troisième partie comment qu'on l'appelle ?
Elèves : exhortative
En1 : la partie exhortative oui dans cette partie là ? Elève : on lance l'appel
En1 : Bendacha qu'est-ce qu'on fait dans cette troisième partie là ? Elève8 : donner les solutions
En1 : donner les solutions
Elève 1: on lance l'appel
En1 : oui c'est à partir de cette troisième partie qu'on va lancer l'appel l'appel proprement dit c'est à partir là pour lancer l'appel quel type de verbe peut-on utiliser par exemple ?
Elève 9: inviter
En1 : oui inviter comment on appelle ce verbe là ? Elève 3: les verbes performatifs
En1 : les verbes performatifs ce sont des verbes par lesquels on va lancer un appel est-ce que vous connaissez quelques verbes Rachid a dit inviter encore
Elèves : appeler exhorter
En1 : appeler encore prier demander Elèves : exhorter ordonner
En1 : interpellé sommer donc nous avons plusieurs verbes donc maintenant on va faire Elève 1: monsieur la visée
En1 : oui la
Elève 1: la visée
En1 : ah la visée qu'elle a été la visée dans un texte exhortatif Elève 1: il incite
En1 : il incite c'est incitatif pour quoi on nous a donné ce texte c'est pour inciter ou bien c'est pour exhorter pour sensibiliser pour mobiliser son interlocuteur sur une cause qui a été donnée dans la première partie il va utiliser d'une manière peut-être il va proposer des solutions voilà donc nous avons un texte qui a pour titre l'appel du 31 octobre 2000 on va étudier un peu les éléments périphériques l'observation qu'est-ce que vous observez
Elève 3: un titre
En1 : oui d'après le titre d'après le titre quelle information pouvez-vous imaginer supposer Elève 10: c'est un appel
En1 : c'est un appel c'est un appel qui est mentionné par une date qui est le 31 octobre 2000 en même temps nous avons qu'est-ce nous avons aussi
Elèves : paragraphe
En1 : ah bon
Elève 11: le chapeau
En1 : ah nous avons le chapeau qu'elle est le rôle du chapeau il introduit quelle information
Elèves : le thème

En1 : il va présenter le thème est-ce qu'il y a une autre information Elève1 : il va donner une idée générale du texte

En1 : ah pour donner une idée générale sur le contenu du texte encore il apporte d'autres informations est-ce qu'il n'a pas présenté l'émetteur ceux qui ont lancé l'appel ce qui fait l'émetteur en même temps il a présenté le thème de quoi s'agit-il qui est l'émetteur ou bien les émetteurs voilà et en même temps ce qui fait le thème de quoi parle-t-il l'auteur nous avons des paragraphes est-ce qu'il y a une ponctuation forte dans notre texte

Elèves : oui

En1 : laquelle

Elèves : les guillemets

En1 : ah les guillemets oui qu'elle était le rôle des guillemets Elèves : les paroles

En1 : pour mettre en relief les paroles ou quelque chose d'autre encore est-ce que les guillemets précisent une modalité

Elèves : oui

En1 : oui ah le plus souvent ils précisent la subjectivité de l'auteur dans le cadre explicite vous avez explicite et implicite en même temps après qu'est-ce que vous avez ?

Elèves : la subjectivité

En1 : la ?

Elèves : la subjectivité

En1 : la subjectivité ce qui fait la subjectivité le fait d'avoir lu le texte alors maintenant on va identifier et donner des hypothèses de sens d'après les éléments périphériques ou bien le paratexte quelles hypothèses de sens peut-on formuler de quoi s'agit-il ? Sabrina ?

Elève1 : la désobéissant de

En1 : la ?

Elève 1 : la désobéissant

En1 : la ?

Elève 1 : la désobéissant

En1 : la ? désobéir ? de quoi ? Elève 1 : de la France

En1 : encore est-ce qu'il y a d'autres hypothèses de sens ? une hypothèse de sens ce qui fait c'est une supposition d'après le paratexte et les éléments périphériques du texte ou bien l'image du texte donc ce qui fait on va d'une manière soit disant anticiper de quoi parle-t-on dans ce texte ? une hypothèse

Elève3 : monsieur

En 1 : oui

Elève 3 : la torture pratiquée par les français

En1 : la torture pratiquée par les français durant la guerre coloniale encore est-ce qu'il y a une autre Sabrina ?

Elève 1 : la mise du peuple algérien

En1 : la ?

Elève 1 : mise

En1 : qu'est-ce que tu veux dire par la mise ? Elèves : la misère

En1 : la misère sous laquelle vit le peuple algérien sous le joug colonial encore Elève : monsieur

En1 : oui

Elève : (flou)

En1 : voilà ce qui fait l'hypothèse de sens par la suite il y a quelqu'un qui va nous lire

Elève 5 : l'appel du 31 octobre 2000 douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie des deux côtés de la Méditerranée la mémoire française et la mémoire algérienne resteront hantées par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue ce travail de mémoire appartient à chacun des deux peuples et aux communautés, de quelle qu'origine que ce soit

En1 : à haute voix pour que tout le monde entende ce que vous venez de dire Elève 5 : l'appel du 31 octobre 2000

En1 : la prononciation et la phonétique c'est primordiale pour la lecture d'un texte si on arrive pas à prononcer un mot on va y arriver à l'écrit par la suite oui Rachid oui tu répètes

Elève5 : l'appel du 31 octobre 2000 douze intellectuels français appellent à la condamnation

En1 : condamnation le m ne se prononce pas condamnation oui

Elève5 : des deux côtés de la Méditerranée la mémoire française et la mémoire algérienne resteront hantées par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue ce travail de mémoire appartient à chacun des deux peuples et aux communautés de quelle qu'origine que ce soit qui ont cruellement souffert de cette tragédie dont les autorités françaises portent la

responsabilité essentielle en raison de leur obstination à refuser aux Algériens leur émancipation

En1 : voilà qui sont les émetteurs ? qui sont les émetteurs de cet appel ? le système d'énonciation qui est-ce qui lance l'appel ?

Elèves : les douze intellectuels français

En1 : les douze intellectuels les douze intellectuels pour quelle raison que l'auteur a utilisé le mot intellectuel pour quelle raison ? oui pour quoi intellectuel il pouvait dire les douze citoyens français par exemple il a bien précisé le mot intellectuel dans son texte ? oui

Elève5 : ils ont une place spéciale

En1 : ils ont une place spéciale dans la société française ce sont des instruits ceux qui sont conscients du problème ce sont des gens qui sont instruits qui ont connaissance de l'histoire et en même temps ils ont sur la vérité que s'est-il passé à une époque par exemple pendant la guerre d'Alger ce qu'est-il passé est-ce qu'ils sont soit disant un peu d'une manière pour ou bien contre ce qui a donné comme torture

Elèves : contre

En1 : ils sont contre oui donc lancer un appel à qui cet appel était destiné pour qui ? quels sont les interlocuteurs ou bien récepteurs de cet appel ? attention

Elève 5: le Président Jacques Chirac

En1 : ce qui fait l'appel il a ciblé deux personnalités c'est le Président et son premier Ministre

Elèves : Lionel Jospin

En1 : oui quel était l'objectif de l'appel ? pour quoi s'est-il adressé en particulier à ces deux personnalités là ? quel était son objectif

Elève 5: le président Jacques Chirac est le président de la république française

En1 : oui qu'est-ce qu'il leur demande de faire ? lorsqu'on va lancer un appel c'est pour préciser un point bien défini qu'est-ce qu'il leur dit ?

Elève1 : pour condamner ces pratiques

En1 : pour condamner

Elève1 : condamner ces pratiques par une déclaration publique

En1 : ah oui quels sont ces pratiques-là qui ont été citées dans le texte ? Elève 1: des crimes

En1 : des crimes concernant quoi ? oui Elèves : la torture

En1 : c'est la torture la torture ce qui fait l'homme pendant la guerre de libération qui a été intercepté par l'armée française et d'une manière pour soutirer ou plutôt pour qu'il puisse dire la vérité sur la stratégie utilisée par le FLN ou les combattants donc ils vont les torturer pour leur donner des secrets voilà un autre pour lire ? oui

Elève3 : aujourd'hui il est possible de promouvoir une démarche de vérité qui ne laisse rien dans l'ombre en France le nouveau témoignage d'une Algérienne publié dans la presse qui met en accusation la torture ne peut rester sans suite ni sanction le silence officiel serait ajouter au crime de l'époque une faute d'aujourd'hui en Algérie se dessine la mise en cause de pratiques condamnables datant de la guerre et surtout lui ayant survécu commises au nom de situations où tout serait permis il reste que la torture mal absolu pratiquée de façon systématique par une armée de la république et couverte en haut lieu à Paris a été la volonté du dominateur de réduire par tous les moyens la résistance du dominé

En1 : qui sont les instigateurs de cette torture ? qui est-ce qui ont pratiqué la torture ? Elèves : les français

En 1: les français n'importe quel français ? oui ? Elève 1: appel

En1 : l'appel

Elève5 : l'armée française

En1 : c'est l'armée de la république française l'auteur nous a dit des deux côtés de la Méditerranée ce qui fait il parle qui ? oui

Elève 12: la France et l'Algérie

En1 : la France et l'Algérie encore ? les deux côtés de la Méditerranée ce qui sépare la France ou le continent européen et le continent africain c'est la Méditerranée les deux côtés de la Méditerranée à l'époque il vivait deux communautés qui vivent ensemble chacun ses traditions et sa religion et ainsi de suite et finalement l'auteur il essaie d'une manière de lancer et l'appel est d'une manière pour réconcilier les deux peuples ou bien les deux communautés pour qu'il y aurait une instauration d'une paix d'une réconciliation entre les deux peuples lorsque la torture c'est-à-dire laisser des séquelles soit disant dans les deux communautés un autre ou bien une autre qui va nous lire ? oui

Elève 4 : avec cette mise à jour il ne s'agit pas seulement de vérité historique mais aussi de l'avenir des générations issues des diverses communautés qui vivent avec ce poids cette culpabilité et ce non dit pour nous citoyens français auxquels importe le destin part euh

En1 : partagé le destin partagé

Elève4 : le destin partagé des deux peuples

En1 : voilà les deux peuples voilà

Elève4 : et le son universel

En1 : et le sens

Elève 4: et le sens de la justice pour nous qui avons combattu sans être aveugles aux autres pratiques il revient à la France eu égard à ses responsabilités de condamner la torture qui a été entreprise

En1 : qui a été entreprise

Elève4 : a été a été entreprise en son nom durant la guerre d'Algérie il en va du devoir de mémoire auquel la France se dit justement attachée et qui ne devrait connaître aucune discrimination d'époque et de lieu

En1 : voilà quels sont les arguments avancés par les douze intellectuels pour convaincre pour convaincre les deux personnalités à qui on a adressé l'appel ? quels sont les arguments on a bien dit que la deuxième partie elle est argumentative l'auteur doit d'une manière donner des arguments des preuves à l'appui pour convaincre ces deux personnalités pour prendre une décision ou bien à trouver des solutions à ce problème épineux pour ces deux communautés française et algérienne oui

Elève 3: avec cette mise à jour il ne s'agit pas seulement de vérité historique mais aussi de l'avenir des générations issues des diverses communautés qui vivent avec ce poids

En1 : ce qui fait l'auteur il donne l'objectif pour réconcilier les deux communautés communautés son objectif oui encore est-ce qu'il y a d'autres arguments

Elève 5: il revient à la France de prendre ses responsabilités

En1 : l'auteur il accusé qui

Elèves : les autorités françaises

En1 : oui ce qui fait les autorités françaises ou bien l'armée qui était sous l'égide par exemple d'un parti quelconque oui est-ce qu'il y a un autre argument oui

Elève 13 : de condamner l'utilisation de la torture

En1 : de condamner

Elève 13: de condamner la torture qui a été entreprise

En1 : ce qui demande l'auteur oui pour solutionner le problème peut rtre d'une manière à solutionner dans le texte l'auteur il propose de condamner oui

Elève 1: le silence officiel serait ajouté au crime de l'époque

En1 : oui le silence qui s'instaure entre les deux les deux entre plutôt les responsables français et ce silence là va engendrer quelque chose de mauvais pour les deux communautés donc l'auteur il essaie d'une manière de rapprocher les deux communautés maintenant les arguments sont-ils d'ordre

Elève 11 : monsieur qu'est-ce que ça veut dire destin partagé ?

En1: les

Elève 11: destin partagé

En1 : oui ça ? ah un destin c'est la destinée [Ikadar] [lmaktub] comme on dirait oui le destin s'il arrive quelque chose à quelqu'un on va dire c'est le destin c'est Dieu qui a voulu que ce soit donc c'est le destin ce qui fait de partager d'une manière là oui ou bien de se rapprocher les deux communautés partager le destin pendant la torture ce qui fait il y a des français qui ont participé et collaboré avec le FLN ils ont été torturés il y a d'autres hum qui ont été tués voilà et en même temps contre les algériens qui ont été torturés par l'armée française voilà est-ce que les arguments donnés sont d'ordre sentimental par exemple ou bien convaincants oui ce qui fait c'est de la raison

Elèves : de la raison

En1 : c'est la raison ce qui fait donc c'est une vérité il fallait penser à ça donc c'est une vérité un autre qui va nous lire Sayah oui

Elève 14: dans cet esprit et dans cet esprit seulement tourné vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation de leurs antagonismes nous demandons à monsieur Jacques Chirac président de la République et à monsieur Lionel Jospin, premier ministre de condamner ces pratiques par une déclaration publique et nous invitons les témoins les citoyens à s'exprimer sur la question qui met en jeu leur humanité

En1 : relevez les indices de la subjectivité de l'implication des douze intellectuels oui Elève 5 : nous

En1 : nous oui ce nous là est-ce qu'il est exclusif ou bien il y a d'autres avec lui Elèves : il y a d'autre avec lui

En1 : donc il est inclusif ce qui fait l'auteur plus ses compagnons ses onze compagnons douze relevez un verbe performatif

Elèves : monsieur monsieur En1 : d'autres oui Rachid Elève 9 : incitons

En1 : c'est le verbe inviter nous invitons Elève 3: demandons

En1 : nous demandons de l'intention oui on va laisser le temps de répondre aux questions il ne reste pas beaucoup de temps allez-y l'enseignant écrit sur le tableau